

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ema Jesuína Rodrigues Martins**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

junho | 2012

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ema Jesuína Rodrigues Martins**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**ORIENTAÇÃO**

Maria da Conceição Figueira de Sousa



Centro de Competências de Ciências Sociais

Departamento de Ciências de Educação

**Relatório de Estágio sobre a intervenção pedagógica realizada nas Escolas Básicas  
do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo e da Ladeira**

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar  
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa

Ema Jesuína Rodrigues Martins

Funchal

2012

*Ao meu marido Abel e aos meus filhos, Pedro e Lucas,  
pelo amor, motivação, ajuda e compreensão neste percurso.*



### **Agradecimentos**

À Mestre Conceição de Sousa pela sua orientação, que, apesar da sua intensa atividade profissional, disponibilizou tempo, interesse, incentivo, apoio humano e científico muito pertinente, o meu profundo sentimento de estima e reconhecimento.

Ao Doutor Fernando Correia pelas indicações e orientação ao longo do estágio.

A todos os professores do Mestrado, pelos conhecimentos, indicações e disponibilidade extremamente relevantes para o eficaz desenvolvimento pessoal e profissional.

À direção da instituição onde trabalho que autorizou a dispensa de serviço necessária para que pudesse concluir este mestrado.

Às crianças dos dois contextos de intervenção pedagógica pelos momentos de partilha, aprendizagem e amizade.

Às docentes cooperantes Ana Paula Vicente e Isabel Silva, pela disponibilidade, cooperação e simpatia, a minha gratidão.

À minha irmã Joana pela presença constante e ajuda incondicional.

Ao meu irmão Daniel e cunhada Carina pelo apoio e disponibilidade.

Aos meus pais, Maria José e Fernando, sempre presentes em todos os momentos e a quem devo tudo o que hoje sou, um eterno agradecimento.

Às minhas amigas de curso pela amizade, paciência, estímulo e ajuda incondicional.

Ao meu marido pelo amor, ajuda, paciência e encorajamento constante, que fez com que eu nunca desistisse, muito obrigada.

Aos dois amores da minha vida, Pedro e Lucas, um agradecimento especial com um pedido de desculpa pelos momentos importantes em que não estive presente.

A todos os que aqui não foram referidos e que direta ou indiretamente me ajudaram na construção desta etapa.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO IV

### **Resumo**

Este relatório pretende apresentar a prática de estágio, decorrida em dois contextos da Educação Básica: a Educação Pré-escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Estágio e Relatório do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Encontra-se organizado em três itens basilares, cujo enfoque se fundamenta numa abordagem à teoria, nos aspetos metodológicos relativos à intervenção educativa e na exposição da prática pedagógica nos diferentes contextos.

Tem o intuito de elucidar a intervenção educativa que corresponde às duas valências, baseando-se em diferentes pressupostos teórico-práticos, valorizando a ação direta das crianças numa perspectiva da construção do seu conhecimento.

O trabalho desenvolvido obedeceu a uma planificação e uma constante reflexão da prática efetivada, revelando-se a base de uma eficaz intervenção educativa perante as diferentes situações ocorridas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Atividades, Crianças, Educação, Pré-escolar, 1.º Ciclo.

**Abstract**

This report intends to present the probation practice held in two different contexts of Elementary Education: Early Childhood and First Stage Education. This practice took place within the framework of the curriculum unit and probation report of the Master's degree in Early Childhood Education and Teaching of the First Stage Education.

The probation report present in this document is organized into three key items, which focus is based on a theory approach, on the methodological aspects relating to educational intervention and on the recital of pedagogical practice in the different contexts.

It intends to elucidate the educational intervention that corresponds to both contexts, based on different theoretical-practical assumptions, which valued the children direct action in a perspective of construction of their knowledge.

The developed work obeyed to a constant planning and consideration of the practice carried out, revealing to be the basis of an effective educational intervention faced to the different situations that occurred.

**Key words:** Learning, Activities, Children, Education, Early Childhood, First Stage.



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO VI

### **Lista de Siglas**

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

DL – Decreto-Lei

EB – Educação Básica

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

EE – Encarregados de Educação

EI – Educador de infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MA – Metas de Aprendizagem

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

PAE – Plano Anual de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPT – Power Point

RI – Regulamento Interno

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

STEDM – Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Motora

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.*

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*

**Índice**

Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	IV
Abstract.....	V
Lista de Siglas.....	VI
Índice .....	VIII
Índice de Apêndices.....	XIV
Índice de Figuras .....	XV
Índice de Gráficos.....	XVIII
Índice de Quadros .....	XIX
Índice de Tabelas .....	XX
Introdução .....	1
Parte I. Abordagem Teórica e Opções Metodológicas .....	3
A construção da identidade profissional em estreita relação com a concepção de docente em evolução. ....	3
Opções Metodológicas Inerentes à Prática Educativa. ....	9
Instrumentos de Análise da Ação Educativa. ....	10
Observação. ....	10
Análise documental. ....	12
Planificação. ....	13
Avaliação. ....	16
Mecanismos de Ação Educativa. ....	18

Modelo Curricular High-Scope. ....	18
Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna.....	19
Trabalho de Projeto. ....	21
Aprendizagem cooperativa. ....	23
Diferenciação pedagógica.....	25
Tecnologias de Informação e Comunicação.....	27
Parte II. Intervenção Educativa em Contexto de Educação Pré-Escolar. ....	29
Regulamento de estágio.....	29
Contextualização do estágio. ....	29
Contexto físico.....	29
Instituição Escolar. ....	30
Sala de atividades. ....	32
Contexto Humano.....	38
Caracterização do grupo. ....	38
Caracterização das famílias. ....	39
Equipa pedagógica.....	42
Intervenção pedagógica com as crianças.....	43
Atividades Livres.....	45
Atividades de Rotina. ....	50
Introdução do mapa de presenças.....	57
Introdução do quadro de tarefas. ....	58
Introdução do calendário de aniversários. ....	59

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO X

Introdução do diário de turma. ....	60
Atividades Orientadas.....	62
Domínio das expressões. ....	63
Exploração de técnicas de expressão plástica.....	64
Saída ao jardim da escola. ....	67
Festa do pão por Deus. ....	68
Dramatização com fantoches.....	71
Jogos de identificação.....	75
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. ....	76
Conto de histórias. ....	76
Escrita livre.....	78
Trabalho de projeto.....	80
Projeto “Os nossos animais de estimação” .....	80
Avaliação global do grupo.....	83
Avaliação global da criança.....	88
Intervenção com os pais. ....	104
Composição de um placar.....	104
Intervenção com a comunidade. ....	107
Visita de estudo ao Jardim Botânico da Madeira - Eng.º Rui Vieira. ....	107
Reflexão sobre a intervenção educativa. ....	109
Parte III. Intervenção Educativa em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. .....	112

Regulamento de estágio.....	112
Contextualização do estágio. ....	113
Contexto físico.....	113
Instituição Escolar. ....	113
Sala de aula.....	115
Contexto Humano.....	117
Caracterização da turma. ....	117
Horário da turma.....	119
Caracterização das famílias. ....	120
Habilitações literárias dos pais. ....	121
Atividade económica dos pais ....	122
Equipa pedagógica.....	123
Intervenção pedagógica com os alunos. ....	124
Intervenção educativa na área curricular de Língua Portuguesa. ....	130
Exploração de textos.....	131
Leitura.....	133
Baú de leitura.....	135
Escrita criativa. ....	136
Mala das histórias. ....	138
Intervenção educativa na área curricular de Matemática ....	140
Números e operações.....	142
Números até 200.....	142

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO XII

Multiplicação. ....	142
Tabuada do 3 .....	143
Geometria e medida.....	145
Organização e tratamento de dados. ....	147
Capacidades transversais. ....	148
Realização de problemas. ....	148
Jogos de consolidação. ....	149
Intervenção educativa na área de Estudo do Meio. ....	152
À descoberta de si mesmo. ....	153
Corpo humano - os cinco sentidos.....	153
Alimentação e higiene alimentar. ....	154
Trabalho de projeto.....	156
Os cinco sentidos. ....	157
Viver em sociedade. ....	158
Celebrações do mês de dezembro na ilha da Madeira.....	159
Transversalidade nas áreas curriculares. ....	160
Desafios. ....	160
Pesquisas/Trabalhos de casa. ....	161
Intervenção com os alunos com NEE.....	162
Avaliação Global da turma.....	163
Intervenção com a Comunidade educativa. ....	167
Conto de Natal “Alguém avisou o pai Natal?” .....	168

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO XIII

Ação de sensibilização “Cuidados e higiene da dentição” .....	173
Reunião de conselho escolar.....	175
Festa de Natal. ....	176
Reflexão sobre a intervenção educativa. ....	178
Considerações finais .....	181
Referências .....	184
Apêndices .....	195



**Índice de Apêndices**

Apêndice A. Autorização dos pais para o uso de imagens

Apêndice B. Primeira planificação semanal (EPE)

Apêndice C. Segunda planificação semanal (EPE)

Apêndice D. Quinta planificação semanal (EPE)

Apêndice E. Terceira planificação semanal (EPE)

Apêndice F. Quarta planificação semanal (EPE)

Apêndice G. Pedido de colaboração aos pais (EBE)

Apêndice H. Ofício ao Jardim Botânico

Apêndice I. Informação aos pais (EBE)

Apêndice J. Primeira Planificação (1.º CEB)

Apêndice K. Segunda Planificação (1.º CEB)

Apêndice L. Terceira Planificação (1.º CEB)

Apêndice M. Ofício Dr.º Francisco Fernandes

Apêndice N. Ofício Dr.<sup>a</sup> Nádia

Apêndice O. Cartaz do conto de Natal

**Índice de Figuras**

Figura 1. Planta da sala da Pré I .....	33
Figura 2. Área das expressões .....	34
Figura 3. Área das ciências e das experiências.....	34
Figura 4. Área dos jogos e construções .....	35
Figura 5. Crianças a brincar na área dos jogos e construções .....	35
Figura 6. Área do “faz de conta” .....	36
Figura 7. Área da biblioteca e documentação.....	36
Figura 8. Oficina de escrita e reprodução .....	36
Figura 9. Criança a escrever o nome .....	36
Figura 10. Produções das crianças.....	37
Figura 11. Mapa de presenças do mês de outubro.....	37
Figura 12. Lavar as mãos antes das refeições.....	54
Figura 13. Secar as mãos com toalhetas de papel .....	54
Figura 14. Mapa de presenças do mês de Outubro.....	57
Figura 15. Mapa de Tarefas.....	59
Figura 16. Tarefa de tocar o sino para arrumar .....	59
Figura 17. Calendário de aniversários .....	60
Figura 18. Diário de turma .....	61
Figura 19. Atividade de digitinta.....	65
Figura 20. Produções das crianças.....	65
Figuras 21 e 22. Atividade de pintura utilizando carros.....	65
Figuras 23 e 24. Modelagem com massa de farinha.....	67
Figura 25. Pintura da castanha.....	70
Figura 26. Recorte da palha de bananeira.....	70

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO XVI

Figura 27. Colagem dos recortes .....	70
Figura 28. Fantoches de vara.....	72
Figura 29. Apresentação do kiwi.....	73
Figura 30. Apresentação da castanha .....	73
Figura 31. Prova da romã .....	73
Figura 32. Prova do kiwi .....	73
Figura 33. Manipulação dos fantoches pelas crianças.....	74
Figura 34. Imagem da caixa do dominó de frutos .....	76
Figura 35. Cartaz do projeto “Os nossos animais de estimação” .....	82
Figura 36. Placar decorado com trabalhos realizados pelos pais das salas de pré .....	106
Figura 37. Dialogo das crianças com a bióloga durante a visita .....	109
Figura 38. Observação de um fruto ao microscópio.....	109
Figura 39. Observação dos pavões no Loiro Parque .....	109
Figura 40. Planta da sala de aula .....	116
Figuras 41 e 42. Cadernos dos alunos com o trabalho de texto e respetiva ilustração .	138
Figura 43. Apresentação da 1.ª história .....	140
Figura 44. Apresentação da 3.ª história .....	140
Figura 45. Registo das operações no caderno.....	143
Figura 46. Registo das operações no quadro .....	143
Figura 47. Recorte das figuras geométricas.....	146
Figura 48. Composição das figuras no envelope .....	146
Figuras 49 e 50. Composições plásticas com figuras geométricas.....	147
Figuras 51. Formação de conjuntos no jogo do piquenique e registo no caderno.....	150
Figuras 52. Registo no quadro das operações de soma e multiplicação.....	150
Figuras 53 e 54. Realização do dominó da Tabuada .....	152

Figura 55. Descoberta dos sentidos .....	154
Figura 56. Ficha de trabalho .....	154
Figuras 57e 58. Realização do jogo de cartas sobre a alimentação saudável .....	155
Figura 61. Brincar adequadamente nos recreios.....	159
Figura 62. Utilizar corretamente os diferentes contentores do ecoponto .....	159
Figuras 63 e 64. Trabalho de projeto - Celebrações do mês de dezembro na Madeira	160
Figuras 65 e 66. Decorações da sala para o conto da história “Alguém avisou o Pai Natal?” .....	170
Figuras 67 e 68. Plateia de alunos no conto da história “Alguém avisou o Pai Natal?” .....	171
Figura 69. Aluna convidada pelo escritor.....	171
Figura 70. Oferta do livro à Catarina.....	171
Figuras 71 e 72. Oferta das histórias aos alunos .....	172
Figuras 73 e 74. Momento dedicado à colocação de questões ao autor .....	172
Figuras 75 e 76. Apresentação do PPT sobre a dentição.....	174
Figura 77. Prática da escovagem .....	175
Figura 78. Utilização do fio dentário.....	175
Figuras 79 e 80. Ensaio do poema “ <i>O Natal da escola</i> ” .....	178
Figuras 81 e 82. Apresentação do poema “ <i>O Natal da escola</i> ” na festa de Natal.....	178

**Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Número de irmãos das crianças da Pré.....	40
Gráfico 2. Níveis evidenciados pela criança nos indicadores de desenvolvimento referentes às atitudes.....	103
Gráfico 3. Níveis evidenciados pela criança nos indicadores de desenvolvimento referentes aos domínios essenciais .....	104
Gráfico 4. Número de irmãos dos alunos do 2.º A .....	121

**Índice de Quadros**

Quadro 1. Distribuição das rotinas diárias da sala da Pré I .....	51
Quadro 2. Avaliação do grupo de acordo com as MA (ME, 2010).....	84
Quadro 3. Ficha 1i correspondente à avaliação individualizada da criança.....	89
Quadro 4. Horário escolar da turma 2.º A .....	120
Quadro 5. Conteúdos programados para a ação educativa em contexto de 1.º CEB (ME, 2004).....	127
Quadro 6. Avaliação da turma em relação às áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio segundo a OCP (ME, 2004).....	164

**Índice de Tabelas**

Tabela 1. Distribuição das crianças da Pré I em função do género, data de nascimento e idade até 31 de dezembro .....	38
Tabela 2. Habilitações literárias dos pais das crianças da Pré I .....	41
Tabela 3. Profissão dos pais das crianças da Pré I.....	41
Tabela 4. Classificação Nacional das Profissões dos EE segundo o INE .....	42
Tabela 5. Distribuição dos alunos do 2.º A em função do género e data de nascimento .....	117
Tabela 6. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º A .....	122
Tabela 7. Profissão dos pais dos alunos do 2.º A .....	122
Tabela 8. Classificação Nacional das Profissões dos EE segundo o INE .....	123

### **Introdução**

O presente relatório surge no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau Mestre. Este instrumento de avaliação visa dar a conhecer o percurso vivenciado em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Os objetivos deste documento assentam em estruturas científicas e pedagógicas que fundamentam a minha intervenção, através de uma análise contínua e reflexiva do trabalho desenvolvido nos dois contextos educativos.

Pretende apresentar a prática desenvolvida numa sala de Pré-Escolar e numa sala de 2.º ano, nas Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Lombo Segundo e da Ladeira respetivamente.

O estágio que se apresenta teve a pertinência de valorizar uma prática ativa, centrada na participação direta das crianças. Teve em consideração os seus estados de desenvolvimento, promovendo uma aprendizagem fomentada em prol das suas necessidades e interesses.

Este trabalho encontra-se dividido em três partes. Na parte I apresenta-se o enquadramento teórico, que aborda de forma transversal os aspetos históricos legais e regulamentares pertencentes aos dois contextos educativos, referindo a construção da identidade profissional em estreita relação com a conceção de docente em evolução. Nesta parte, estão ainda expressas as opções metodológicas inerentes à prática, indicando os instrumentos de análise e os mecanismos da ação educativa preconizados no decurso do estágio, nas duas valências de Educação Básica (EB).

Seguidamente, na parte II e III, serão apresentadas as intervenções educativas referentes às práticas desenvolvidas nos dois contextos de educação. Cada valência



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 2

inicia-se com uma breve referência ao regulamento de estágio, seguindo-se a contextualização física e humana da instituição. A intervenção pedagógica com as crianças é descrita com a explicação das atividades desenvolvidas, consolidada com a avaliação dos pressupostos delineados para cada contexto de educação.

Para cada valência educativa estarão inerentes as ações desenvolvidas com a comunidade, fomentando e promovendo a interação escola-comunidade. Cada uma das partes será finalizada com uma reflexão crítica final, evidenciando os aspetos positivos e menos positivos resultantes da prática efetivada.

Por fim seguem-se as considerações finais, onde se apresentarão os aspetos mais relevantes das ações desenvolvidas, bem como a opinião pessoal do contributo e influência do trabalho praticado.

Importa referenciar que, a formatação deste trabalho, está de acordo com as regras gerais definidas pela *American Psychological Association*, e está redigido segundo o novo acordo ortográfico como pretendido pelo Conselho Científico do curso, sendo que todas as citações diretas estão consoante o original.

## **Parte I. Abordagem Teórica e Opções Metodológicas**

A abordagem seguinte concede ao presente relatório uma sustentação teórica, enquadrando e interligando as principais referências teóricas com os princípios legais e decretos regulamentares da EB, numa perspectiva de fundamentação e enquadramento das opções metodológicas e intervenções educativas desenvolvidas nas valências da EPE e do 1.º CEB.

### **A construção da identidade profissional em estreita relação com a conceção de docente em evolução.**

Uma sociedade aberta e global impõe às instituições escolares o desenvolvimento de competências e de contextos formativos que “exigem novas atitudes dos alunos, dos professores e das escolas como organizações vocacionadas para educar” (Alarcão, 2010, p.14).

Segundo Delors (1996) os conteúdos da EB devem expandir o desejo por aprender, ativar a alegria e a sede do conhecimento, para que no futuro possam desfrutar de uma educação ao longo da vida.

Neste pressuposto, a criação do novo ciclo de estudos em EB, decorrente do Processo de Bolonha, em que se promove o alargamento dos domínios de habilitação docente para a EPE e para o 1.º CEB, veio privilegiar uma maior abrangência no domínio de níveis e ciclos de ensino, com o intuito de fomentar o acompanhamento dos alunos por um período de tempo mais prolongado, como também melhorar a flexibilização da administração dos recursos humanos, ligados ao sistema educativo, e do seu trajeto profissional (Decreto-Lei [DL] n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 4

Com estas medidas, atenua-se a distinção entre o educador de infância (EI) e o professor do 1.º CEB, em que se espera destes uma qualificação elevada, evidenciando conhecimentos relacionados com o ensino, dotados de um repertório de práticas eficazes e demonstrando atitudes de reflexão e de resolução de problemas, numa perspetiva de ensino para toda a vida (Arends, 1995).

A construção da identidade docente reflete uma realidade que progride e se expande pessoal e coletivamente ao longo da vida, sendo uma relação de equilíbrio dinâmico e complexo da imagem profissional na diversidade de papéis que os docentes têm de desempenhar. Esta construção situa-se num quadro de referência pessoal, social e profissional, que se ergue consoante o desenvolvimento do docente, resultando de uma adaptação gradual das decisões e compromissos realizados pelo indivíduo, consequência dos desafios e imposições da realidade, com o “contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais” (Nóvoa, 2000, p.116).

Neste contexto, Caldeira & Rego (2004), definem a construção da identidade docente como sendo uma tarefa que não se esgota no tempo e que poderá ser redefinida e reconstruída, em que a construção de valores, a reflexão e a avaliação que conduzem a sua ação, como profissional de educação, convergem para a estrutura da sua identidade.

Segundo Nóvoa (2000) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16).

Em resultado das mudanças e preocupações educativas, surge a necessidade de regulamentar alguns pressupostos da atividade docente, através de legislação, decretada com o desígnio de promover uma educação de qualidade.

Deste modo, a identidade docente igualmente se desenrola com base em leis que conduzem a sua ação, e nas quais os docentes poderão fundamentar a sua prática educativa, com o intuito de proteção enquanto profissionais.

Tendo em conta este propósito, podemos encontrar na legislação portuguesa documentos que regulamentam a mudança educativa que se ambiciona, com a pretensão de elevar a qualidade do desempenho dos docentes, nomeadamente, o DL nº 240/2001, de 30 de agosto, que regulamenta o perfil geral de desempenho profissional do EI e do professor dos ensinos básico e secundário, a reformulação do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Básico, através do DL nº15/2007 de 19 de janeiro, e a regulamentação da Avaliação de Desempenho Docente, com o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro.

O Estado, através destes documentos oficiais, contempla a profissão docente numa dimensão política, atribuindo uma estreita ligação das ideologias vigentes com o contexto sociopolítico e cultural do país que estão estritamente relacionadas com as taxas de sucesso/insucesso escolar (Mendonça, 2009).

Analisando o contexto da profissão docente, aferimos que esta é uma área muito complexa, na medida em que implica do profissional um saber específico para exercer a sua função, exigindo diversos saberes que não se relacionam exclusivamente com o domínio do conhecimento científico dos conteúdos escolares, nem é restringido aos conhecimentos científicos e metodológicos do currículo das ciências da educação, mesmo que o seja exigido. “O saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objetivo definidor da ação profissional – a aprendizagem do aluno”, em que o ato de ensinar envolve a produção do saber (Roldão, 1998, p.82).

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 6

Reconhece-se que ao longo dos anos, a evolução da sociedade tem imposto mudanças significativas à profissão docente, constatando-se a estreita ligação entre o estado da escola e o estado da sociedade, sendo que, o ensino que a escola proporciona é consequência do legado que a presente geração quer deixar à geração seguinte. Assim, a escola passou a ser vista como facilitadora da aprendizagem dos alunos, fomentando um misto de saberes com o intuito de conduzir os alunos a aprenderem em conjunto para saberem viver juntos amanhã (Devaley, 2004).

Segundo Nóvoa (1989), pertencer à carreira docente hoje em dia, é ter uma profissão de alto risco. Os profissionais da educação confrontam-se diariamente com “problemas de grande complexidade técnica e científica, no quadro de uma crise global das instituições escolares e de uma enorme dificuldade de afirmação de uma imagem social valorizada” (p.12). Neste pressuposto, não podemos veicular a profissão docente com uma visão idílica, que não corresponde à verdade, nem tão pouco poderemos classificar com uma visão miserabilista, mas sim uma abrangência destas duas temáticas. No entanto, não podemos restringir a educação à abordagem científica dos fenómenos educativos, necessária mas não suficiente. O referido autor menciona que perante a educação não devemos ter uma visão reducionista, que limita a ação do educador, contudo, também não deverá ser fomentada uma visão lírica, que restringe a atuação competente e operacional do docente.

Nesta linha de pensamento, a educação baseia-se, de forma flexível, em quatro pilares essenciais para o desenvolvimento das competências nos alunos, sendo estes a base de planeamento da educação ao longo da vida. No desenvolvimento deste conjunto de competências, o docente deverá promover habilidades e atitudes que integram os princípios fundamentais da aprendizagem veiculados pela *United Nations Educational*

*Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), nomeadamente, aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser (Delors, et. al., 1996).

Para Nóvoa (1989), uma intervenção educativa inovadora surgirá da “confrontação entre géometras e saltimbancos” onde os primeiros observam as situações educativas, planificam os ritmos escolares, medem os progressos dos alunos, controlam os resultados escolares e, os segundos, apelam à inovação e a uma reflexão centrada na pessoa, estimulam a naturalidade e a criatividade e questionam as funções sociais da educação. Pois, sem esta dupla visão, a educação não seria “um dos mais apaixonantes e profícuos domínios de intervenção social e de reflexão científica” (p. 72).

Aos professores/educadores, além das competências específicas que detêm para praticar a sua profissão “é-lhes pedido que sejam facilitadores da aprendizagem, pedagogos eficazes, organizadores do trabalho de grupo, promotores do trabalho de projeto, que cuidem do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social de alunos com necessidades educativas especiais e pertencentes a minorias étnicas, que tratem temas como a educação ambiental e para a saúde, a educação sexual e a cidadania, entre muitos outros” (Rodrigues & Malheiro, 2004, p. 161).

É nesta perspetiva que Machado (1995) realça a ideia do papel desempenhado pelo professor, referindo que ao docente é pedido qualidade nos resultados das funções que tem de exercer, nomeadamente,

um exímio educador, um bom instrutor, investigador, programador, avaliador, pedagogo, psicólogo, sociólogo, tutor, pai e mãe, conselheiro, confessor, sexólogo, enfermeiro, terapeuta, contabilista, animador cultural e de tempos livres, além de executivo das mais variadas e insólitas tarefas que as circunstâncias determinam e que a necessidade ou a urgência não deixam alternativa à obrigatoriedade de realização (p.135).

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 8

Ao longo da história, a formação do professor tem usufruído de algumas exigências em relação ao seu perfil, tendo sido alterado progressivamente consoante as políticas institucionais e educativas da sociedade.

Segundo Peterson (2003), o perfil do educador refere-se às qualidades que este deve deter, integrando um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes que se expressam no dia-a-dia profissional, derivando do “quadro político bem definido, do estilo da educação, do estilo do processo de ensino-aprendizagem e do modo do funcionamento do sistema educativo em geral e das finalidades educativas” (p.41).

Neste sentido, não tem sido fácil nem tranquila a tarefa da elaboração de um perfil para o professor adequado à contemporaneidade, sofrendo consequências que abrangem as várias perspectivas pedagógicas atuais e interesses distintos, que se cruzam com a instituição escolar e com a atualidade (Machado, 1995).

Seguindo esta perspectiva, “o perfil de um professor deve contemplar alguns elementos essenciais como o sexo, a idade, as habilidades literárias e a formação pedagógica adquirida” (Peterson, 2003, p.31).

Um professor deverá reunir condições que se revelem essenciais para a sua prática profissional, e a sua formação deverá ser contínua para corresponder às necessidades vigentes da sociedade.

Espera-se que os professores sejam eficazes na sua prática e na capacidade de abordar as situações da sala de aula de uma forma reflexiva e orientada para a resolução de problemas (Arends, 1995).

Cabe ao professor/educador o papel de promover competências no sentido de desenvolver, estruturar e impulsionar situações de aprendizagem, estimulando a autoconfiança e o conhecimento nas capacidades individuais de cada aluno, sendo um “professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva” (Alarcão, 2010, p.34).

Para que uma profissão seja cumprida na perfeição, terá de contemplar a possibilidade, a necessidade e a capacidade do “ profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões” (Roldão, 1998, p.83).

Como nos refere Alarcão (2010) o professor “reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias que lhe são exteriores”, que perante situações incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível (p. 44).

### **Opções Metodológicas Inerentes à Prática Educativa.**

Para a realização do estágio a escolha e a adaptação das opções metodológicas decorreram de uma compreensão e análise prévia dos conteúdos a serem trabalhados, numa atitude reflexiva, tendo em atenção a sua estrutura a fim de os tornar compreensíveis às crianças (Alarcão, 2010).

Durante a concretização do estágio foi utilizado um conjunto de instrumentos de análise, que facilitaram a ação educativa promovendo uma qualidade da intervenção pedagógica nas duas valências de educação.

As opções metodológicas praticadas e os mecanismos utilizados na operacionalização da prática foram ajustados aos interesses e necessidades das crianças, numa perspetiva ativa e construtivista da aprendizagem, com a pretensão de abdicar da pedagogia transmissiva em prol de uma pedagogia de participação, centrando-se nas



crianças como promotoras do conhecimento no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

### **Instrumentos de Análise da Ação Educativa.**

#### ***Observação.***

A observação é um método de recolha de dados fundamental para que um educador/professor possa orientar a sua prática, de acordo com as necessidades e interesses avaliados no contexto educativo em que intervém. Este método pressupõe um processo contínuo, pois exige o conhecimento individual de cada criança, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento já que, embora que se encontrem na mesma faixa etária, cada criança tem “outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 32).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002) citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a observação é também contextual, pois não se avalia apenas a criança mas as aprendizagens da mesma “no contexto educacional que se criou, o que requer que, antes de observar a criança se observe o contexto que se criou” (p. 32).

Para que um profissional de educação tenha a habilidade de observar e compreenda como e em que suportes o fazer, deve obter formação em investigação, “não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (Estrela, 1994, p. 26).

De facto, é crucial que o docente perceba que para poder intervir durante a sua prática de forma fundamentada, tem de saber observar e problematizar, ou seja, questionar a realidade e construir hipóteses que sejam explicativas da sua ação (Idem, Ibidem). O trabalho docente tem esta faceta, a de avaliar mediante um contexto de

observação os efeitos que a sua prática tem sobre os seus educandos e proceder a alterações do que for necessário para melhorar a qualidade da sua ação.

Conforme nos indica Sousa (2009), a observação “permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio sem alterar a sua espontaneidade” (p. 109). Na perspectiva de Estrela (1994), uma observação poderá ser participada “em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respectivo estatuto” (p. 35).

Neste sentido, a intencionalidade educativa que se pretende decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação promovido pelo docente com o intuito de adequar a sua prática ao grupo (Ministério da Educação [ME], 2007).

O conhecimento específico das capacidades de uma criança e a sua progressiva evolução advêm de uma observação contínua constituindo “deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 2007, p. 25).

O recurso a uma observação participante permitirá a escolha de “estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originaram poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994, p. 128).

Durante todo o estágio a utilização deste tipo de observação, quer no EPE, quer no 1.º CEB, possibilitou um conhecimento progressivo da realidade dos grupos, das rotinas e de todo o contexto educativo, ajudando significativamente na estruturação da planificação e nas estratégias de intervenção da ação educativa, com a plena consciência de que a observação realizada e os registos efetuados corresponderam “apenas a uma parte do que se passa, jamais pretendendo abranger um todo” (Sousa, 2009, p. 109).

### *Análise documental.*

No domínio da educação a análise documental “pode ser considerada como um procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009, p. 88).

Para um conhecimento mais aprofundado dos contextos onde decorreu o estágio, o recurso à análise documental influenciou as opções metodológicas e as estratégias a utilizar na prática educativa. Através dos diversos documentos consultados para o efeito nomeadamente, os registos biográficos das crianças, os documentos orientadores da escola: Projeto Educativo de Escola (PEE)<sup>1</sup>; Plano Anual da Escola (PAE)<sup>2</sup>; Projeto Curricular de Grupo (PCG)<sup>3</sup> e Projeto Curricular de Turma (PCT)<sup>4</sup>; foi possível complementar e compreender as observações realizadas durante o período de intervenção educativa. É de referir que no caso particular da EPE apenas foram consultados alguns dados que fariam parte do PCG, devido a este se encontrar em processo de construção.

Na perspectiva de Sousa (2009), este tipo de análise permite o conhecimento e uma informação mais ampla e detalhada do que se poderia observar diretamente.

---

<sup>1</sup> Segundo o artigo 9º do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, o PEE é considerado um documento orientador, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão escolar, num período de três anos, no qual estão presentes os princípios, os valores, as metas e as estratégias para o cumprimento da sua função educativa. Conforme nos indica Costa (1994) o PEE “é entendido como um instrumento de planificação que procura contribuir para que a instituição escolar atinja, com eficácia, os objectivos a que se propõe enquanto organização” (p. 13).

<sup>2</sup> Conforme nos indica Costa (1994) o PAE baseia-se num “instrumento de planificação de actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (p. 27).

<sup>3 4</sup> De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, o projeto curricular de Grupo/Turma é um documento onde estão definidas as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a EPE, e do Projeto Curricular de Escola, adequando-o às características e necessidades de cada grupo/turma.

***Planificação.***

De acordo com os resultados que obtemos a partir das observações realizadas às diferentes características e necessidades de um grupo formam-se planos de ação com vista à sua aprendizagem. Arends (1995) reforça esta ideia quando refere que “tanto a teoria como o bom senso sugerem que a planificação de qualquer tipo de atividade melhora os seus resultados” (p. 45), especialmente nas salas de aula do 1.º CEB, onde um único professor toma a seu cargo a responsabilidade por todas as disciplinas. Neste caso, o autor acredita ser de particular importância e complexidade as decisões de planificação que o professor toma acerca do que irá constar do seu plano de ensino, qual o tempo que dispõe para dedicar a cada tópico e o treino que deverá proporcionar. Este mesmo autor diz-nos que planificar determina o que se ensina nas escolas, na medida em que transforma e adapta o currículo como é publicado, pois a planificação contém acrescentos, supressões e interpretações e encerra as decisões do professor acerca do ritmo, da sequência e da ênfase que dá ao currículo.

Sobre esta temática, Zabalza (1994) coloca prontamente a questão: “Que se faz quando se planifica?”. E define que planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p.47). Esta planificação poderá ser entendida, de acordo com Clark e Peterson, citados por Zabalza (1994), como uma atividade mental interna do professor enquanto conceção cognitiva. Neste sentido, planificação caracterizar-se-á como o “conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” (p.48). Uma segunda conceção mais externa diz respeito à forma concreta como o professor desenvolve a planificação, isto é, o que é feito quando se planifica.

Neste conjunto de ideias é feita referência, no primeiro caso, ao pensamento do professor, à maneira como ele processa a informação para planificar, e, no segundo caso, à sucessão de condutas que desenvolve, encontrando-se ambos presentes em qualquer operação de planificação didática.

Neste processo, é comum planificar-se utilizando *mediadores da planificação*, isto é, esboços de programação na forma de tipos diversos de materiais didáticos, o que empobrece a ação dos professores, já que não abordam o currículo a partir dos seus conhecimentos teóricos nem improvisam. O professor deixa assim de se confrontar diretamente com o Programa, e partir diretamente dos seus postulados para apoiar a sua atuação em mediadores que funcionam como guias, sendo os mais frequentes os livros de textos; materiais comerciais; guias curriculares; revistas, etc. (Idem, Ibidem).

O autor refere que mesmo a utilização de mediadores de planificação supõe uma abordagem tecnológico-cibernetica do ensino já que, quando se programa, tomam-se decisões onde se cruzam o discurso pedagógico e o discurso técnico-didático. O primeiro analisa, por exemplo, qual o sentido formativo que possuem as diferentes alternativas de trabalho das quais deve ser selecionada a mais adequada à formação que iremos guiar e de que modo se pode integrar o educativo com o instrutivo. O segundo tipo de discurso diz respeito à forma como iremos tornar todo o processo de aprendizagem integrado, funcional e eficaz, a partir da escolha de aprendizagens, da sua organização e dos materiais escolhidos. Estes procedimentos implicam, da parte do professor, a capacidade de aplicar pressupostos gerais, as suas próprias aprendizagens profissionais e as orientações do Programa Oficial a situações específicas e ações concretas. Esta é uma competência básica e imprescindível que se opõe à mera adoção mecânica de prescrições curriculares, tais como textos, planos de estudos ou receituários didáticos, alheios à sua própria iniciativa. Esta competência é imprescindível pois não

existem soluções universais ou métodos únicos de desenvolver o Programa aplicáveis aos diversos contextos socioculturais de uma escola e às especificidades de uma sala de aula, se se pretende, como diz Zabalza (1994), levar a efeito o ensino.

Este autor conclui que planificar trata-se de

analisar como é que as escolas e os professores processam a informação que possuem sobre os factos educativos, sobre os seus alunos, sobre as disciplinas e temas a tratar, sobre o contexto ambiental da escola e sobre a própria escola; e depois como é que a partir dos elementos informativos já processados, adotam decisões referidas ao ensino (p. 52).

Estas decisões são influenciadas por diversos fatores, tais como a informação disponível, as características pessoais e profissionais dos professores, as limitações e possibilidades da instrução, assim como pelas pressões do ambiente social. E quando aplicadas à situação específica de cada turma e das diversas matérias, as decisões que cada professor adota adquirirão um novo sentido (Idem, Ibidem).

É por tal que, de uma maneira geral, os modelos de planificação rígidos e prescritivos são pouco defendidos pelos profissionais em educação com experiência, já que estes não deixam grande margem para o imprevisto necessário quando, mais cedo ou mais tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma se impõe. Como resposta a esta situação, Zabalza (1994) cita Link quando se refere ao “currículo inconcluso” que prevê a revisão e a melhoria da planificação na prática, ao variarem-se as estratégias instrutivas, o tipo de conteúdos, entre outros aspetos.

De acordo com Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), atendendo ao contexto de educação de infância, na Pedagogia-em-Participação, “a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas

intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve” (p. 77). Neste contexto, o adulto age no sentido de criar espaço para que ocorra este momento de comunicação em que se negociam as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa e que as crianças planifiquem como forma refletida de iniciar a ação (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

No âmbito do estágio praticado nas duas valências, as planificações foram estruturadas de acordo com os conteúdos pretendidos para a realização da prática, decorrentes de uma observação, reflexão e avaliação da intervenção educativa.

### ***Avaliação.***

A aprovação do sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básicos e secundário, publicado através do Despacho n.º 162/ME/91, mais tarde revogado, revelou-se, segundo Fernandes (2005), como sendo a fase inicial para que os “princípios e orientações constantes dos diplomas legais a partir de então passassem a ser mais consistentes com as exigências curriculares, com as formas de aprendizagem e com as necessidades de desenvolvimento democrático do sistema educativo” (p. 116).

Pela sua importância e complexidade, atualmente a avaliação constitui “uma das matérias mais presentes na agenda das preocupações dos docentes e de todos os intervenientes dos sistemas educativos” (Morgado, 1999, p.23).

A Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 reforça a ideia de que a avaliação é um “elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p. 1).

Esta mesma circular refere que na etapa da EPE a avaliação adota uma dimensão formativa que se desenvolve num processo contínuo e explicativo, procurando que a

criança construa a sua aprendizagem tomando consciência e identificando as suas capacidades e dificuldades.

Relativamente ao 1.º CEB, a Organização Curricular e Programas (OCP) prevê uma avaliação centrada no progresso dos trajetos escolares, através da reflexão partilhada entre o professor e o aluno, abordando as várias “competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (ME, 2004, p. 25). No processo de avaliação o DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, descreve vários tipos de avaliação para o Ensino Básico: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, sendo que no contexto de estágio foi utilizado a avaliação formativa e sumativa.

Através do artigo 13º do DL referido anteriormente, a avaliação formativa assume um caráter sistemático em que utiliza diversos instrumentos para a recolha de informação, “adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem”. A avaliação sumativa é cumprida no final de cada período letivo, utilizando os dados recolhidos pela avaliação formativa, traduzindo-se “na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizada pelos alunos” (p. 261). Sendo esta avaliação utilizada para os professores determinarem “as classificações e as informações enviadas aos alunos e aos seus pais” (Arends, 1995, p. 229).

Corroborando com Fernandes (2005), a variação de “métodos de recolha de informação permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação” (p. 81). Neste sentido, o sistema de avaliação deve possibilitar uma observação da “evolução global dos alunos, mantendo como referência as



aprendizagens e competências essenciais, quer de natureza transversal, quer as que dizem respeito especificamente às diversas áreas e disciplinas” (Alves, 2004, p. 73).

Neste pressuposto, os processos de avaliação efetuados na prática educativa tiveram como referência os instrumentos de análise anteriormente referidos.

Segundo as diretrizes do programa da unidade curricular de estágio, foi realizada para a EPE uma avaliação global do grupo, tendo em conta as áreas de conteúdo, os domínios e os objetivos delineados pelas metas de aprendizagem [MA] (2010), e uma individual, em que foi efetuada uma avaliação específica utilizando as fichas do *Sistema de Acompanhamento de Crianças* (SAC) de Portugal e Laevers (2010).

No 1.º CEB foi realizada uma avaliação global da turma, tendo como referência a OCP para o 1.º CEB, com incidência nas áreas curriculares disciplinares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio. É de referir que derivado ao estágio do 1.º CEB ter finalizado no fim do 1.º período escolar, a professora cooperante propôs às estagiárias a realização de uma ficha de avaliação sumativa, referente à área de estudo do meio, com os respetivos critérios de pontuação e correção da mesma.

### **Mecanismos de Ação Educativa.**

#### ***Modelo Curricular High-Scope.***

O modelo pedagógico de High-Scope foi fortemente influenciado pelas teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento, adotando uma postura cognitivo-desenvolvimental (Post & Hohmann, 2007; Formosinho, 1998).

Fundado em 1970 por David Weikart, tem como princípios a aprendizagem através da ação, aplicada à valência da EPE, partindo do pressuposto que as crianças aprendem fazendo através das interações que desenvolvem com o meio que as rodeia e

que lhes cativa a atenção e interesse, defendendo que “a experiência promove o desenvolvimento cognitivo” (Serra, 2004, p. 57).

Segundo Hohmann e Weikart (2011), este modelo curricular proporciona às crianças um suporte necessário para a exploração do mundo social e físico, através das interações fundamentadas pela confiança entre a criança e o adulto.

Neste contexto, o ambiente proporcionado deverá estar organizado permitindo o apoio necessário para a exploração ativa da criança, satisfazendo as suas necessidades físicas e sensoriais. Deste modo, as rotinas e os horários proporcionam uma segurança e independência, garantida pela sequencialidade de acontecimentos que são apoiados naturalmente pela presença do adulto, respeitando os diferentes ritmos e necessidades de cada criança (Formosinho, 1998).

Perante esta estrutura curricular, a aprendizagem pela ação, as interações positivas adulto/criança, o ambiente físico, as rotinas, coadjuvadas por uma observação sistemática e avaliação diária baseadas no trabalho em equipa, “formam o enquadramento da abordagem educativa High-Scope” (Hohmann & Weikart, 2011, p.9).

Neste sentido e tendo em conta estes pressupostos, foi deveras importante durante a intervenção educativa, implementar rotinas e promover relações positivas e recíprocas, encorajando as crianças nas suas decisões e comunicação, com o intuito de as levar a construção do seu próprio conhecimento.

### ***Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna.***

Em Portugal, a formação do Movimento da Escola Moderna (MEM), surgiu em 1966 através da fusão de três práticas pedagógicas convergentes, nomeadamente: a integração educativa; a prática de inclusão de crianças deficientes visuais e a

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 20

organização dos cursos de aperfeiçoamento profissional através do sindicato nacional de professores (Niza, 1998a).

O modelo de trabalho educativo do MEM acontece a partir da organização de um grupo de professores que formaram-se autonomamente, originando assim, o grupo de trabalho de promoção pedagógica, inicialmente marcado pelas propostas de Freinet e pela pedagogia Institucional (Niza, 1998b).

Os profissionais pertencentes a este movimento realizam uma formação contínua, conceptualizada por uma associação composta por estes profissionais, num processo de autoformação cooperada, em “que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (Niza, 1998b, p. 77).

Considerado como um modelo de educação sociocêntrico, “cuja prática democrática da gestão dos conteúdos, das actividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41).

Ponderando o princípio de heterogeneidade, as crianças não são agrupadas segundo a faixa etária, proporcionando uma junção geracional e cultural onde é promovido o respeito pelas diferenças individuais num princípio de entreajuda e colaboração formativa (González, 2002).

A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado, através de circuitos sistemáticos de comunicação, valorizando a aprendizagem democrática com o intuito de estimular a liberdade de pensamento e de expressão dos alunos, permitindo orientar as suas aprendizagens e “ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41).

Este modelo foi praticado em contexto do EPE, sendo este o adotado pela educadora cooperante no exercício da sua prática educativa.

Inicialmente este método transcreveu-se um pouco confuso, para as crianças que efetuavam o período de adaptação, devido às rotinas e à sistematização dos horários. Contudo, ao longo do estágio, com a introdução progressiva dos mapas de registo, da planificação e avaliação da atividade educativa participada pelas crianças, observou-se resultados muito positivos nos comportamentos, nas regras e na aprendizagem de novos conhecimentos.

Neste sentido, a metodologia do MEM utilizada nas duas valências, com o trabalho desenvolvido em parceria com as docentes cooperantes, representou um bom contributo para todos, reforçando a ideia principal do método que define como prioridade as crianças e a sua formação num trabalho de cooperação e constante reflexão.

### ***Trabalho de Projeto.***

O trabalho de projeto tem por base os planos e intenções das crianças, individualmente ou em grupo, sendo também o resultado de uma troca de opiniões com o educador/professor (Niza, 1998b).

No que concerne às EPE, o trabalho de projeto “refere-se a uma forma de ensinar e aprender, mais do que a um conjunto específico de técnicas pedagógicas ou sequências fixas de atividades, rotinas ou estratégias” (Katz & Chard, 2009, p.4). Este por sua vez, no 1.º CEB, toma contornos mais complexos e torna-se mais abrangente, sendo que os alunos experientes neste tipo de metodologia conseguem explorar um tema quase de forma autónoma, seguindo apenas a orientação do professor.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 22

O termo projeto é para alguns autores um estudo aprofundado de um determinado tema, podendo ser realizado por uma turma inteira; dividido em subtemas por grupos mais pequenos; por um pequeno grupo de crianças da mesma turma ou por apenas uma criança (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Estabelecido como forma de aprendizagem, “acentua a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (Katz & Chard, 2009, p. 5). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) acrescentam a esta perspetiva o facto de os projetos implicarem “necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (p. 33).

Como afirma Niza (1998b), os projetos executados são “guiados por objectivos a atingir pela acção centrada dos alunos e da comunidade, partem de um tempo de inquérito social e de estudo de soluções até à fase da intervenção social” (p. 89).

Uma vez que esta metodologia exige em si mesma uma intervenção e responsabilização dos intervenientes, a sua aprendizagem é consequentemente mais significativa e duradora porque parte do seu próprio interesse. Nesta linha de pensamento e segundo Grave-Resendes e Soares (2002), um projeto revela-se como o desejo, a antecipação mental e o empenhamento de uma pessoa ou de um grupo em algo que pretende realizar num futuro mais ou menos próximo” (p. 72).

Para Katz e Chard (2009), a característica fundamental que envolve um trabalho de projeto, passa por este ser designado como uma investigação, sendo uma pesquisa que conduz as crianças a “procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância, respostas que vão surgindo à medida que a investigação avança (p. 3).

Neste sentido, os projetos possibilitam às crianças verificar em profundidade o conhecimento de um facto, de um fenómeno ou de uma notícia que lhes despertou curiosidade, e para a qual procuram uma explicação ou mais informação (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Os projetos têm como principal objetivo o envolvimento das crianças em todo o trabalho realizado, nomeadamente desde o seu planeamento, ao seu desenvolvimento até à sua concretização, podendo ser desenvolvidos em vários dias ou semanas e pressupõe um trabalho continuado. Através do desenvolvimento do trabalho em projeto e da experiência que as crianças vão adquirindo, estas “tornam-se especialistas na sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p. 22).

Atendendo à importância deste processo na aprendizagem, pretendeu-se no decurso do estágio, motivar e incentivar as crianças para a realização de trabalho em projeto, oferecendo um leque variado de atividades que subjazem a esta forma de construção da aprendizagem.

### ***Aprendizagem cooperativa.***

Lopes e Silva (2009) com base em contributos de vários autores de referência, caracterizam a aprendizagem cooperativa como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto.” (p. 4).

Neste sentido, a utilização desta forma de aprendizagem facilitará os alunos na “promoção atitudes de colaboração relativamente ao seu progresso e ao progresso dos colegas através de trocas e apoios recíprocos.” (Morgado, 2004, p.70).

Numa aula de aprendizagem cooperativa os alunos trabalham em equipa, de forma heterogénea, em que os sistemas de recompensa são orientados para o grupo,

utilizando processos democráticos e desempenhando um papel ativo e responsável na sua aprendizagem (Arends, 1995).

Este trabalho de cooperação assume ainda a vantagem de facultar ao docente uma gestão mais “flexível do seu trabalho na medida em que cada aluno tenderá a solicitar o seu apoio quando no grupo não consegue encontrar ajuda para eventuais dúvidas ou dificuldades” (Morgado, 2004, pp. 73-74).

Oliveira-Formosinho (2011) defende o trabalho cooperativo como a base de ação das pedagogias ativas, onde as crianças cooperam e participam ativamente na sua aprendizagem.

Contudo, é importante ter em conta que ao desenvolver o trabalho cooperativo “implica enfrentar novos desafios tanto para os alunos como para os professores, uma vez que para além dos objectivos do domínio cognitivo, também devemos proporcionar o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a capacidade de trabalhar em grupo” (Fontes & Freixo, 2004, p. 32).

A lei de bases do sistema educativo (LBSE) através do artigo 8º indica este tipo de trabalho cooperativo, como uma aprendizagem que proporciona aos alunos experiências promotoras da sua maturidade cívica e socio afetiva, através da criação de bons hábitos de relação e cooperação.

Igualmente consagrado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como um trabalho que favorece os processos de aprendizagem das crianças em diferentes graus de desenvolvimento, leva a que um educador possa fomentar diversas oportunidades educativas, contribuindo eficazmente para o sucesso das aprendizagens dos seus educandos (ME, 2007).

No que concerne ao 1.º CEB, encontra-se referência a este tipo de aprendizagem nos objetivos gerais do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências*

*Essenciais*, que indicam a importância da cooperação entre os alunos no desempenho das suas tarefas e projetos comuns (ME, 2001).

Durante a intervenção nos dois contextos educativos foram adotadas estratégias no sentido de promover o trabalho cooperativo no desenvolvimento dos conteúdos programados.

### ***Diferenciação pedagógica.***

Tem sido cada vez mais frequente falar em diferenciação pedagógica, pelo que é importante compreender as razões pelas quais se deposita nesta prática o sucesso educativo de um maior número de alunos.

À questão colocada por Grave-Resendes & Soares (2002) “Diferenciar Porquê?”, o autor responde que a essência de uma melhor aprendizagem reside em se tomar em consideração as características próprias de cada um, que se traduzem em pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Acreditam que, quando se respeita a individualidade de cada um, ensinando de acordo com as suas diferenças, os alunos aprenderão melhor.

Também Santos (2009) refere-se ao conceito de diferenciação pedagógica, não apenas em termos da existência de diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam, mas aponta que existem distinções na forma de pensar dos seres humanos que influencia o processo como as crianças aprendem.

É nesse sentido que se torna imprescindível conhecer os alunos, quais os seus estilos de aprendizagem, os seus pontos fortes e fracos, dados que serão importantes quando o profissional em educação escolher e adotar as estratégias pedagógicas mais adequadas para ajudar as crianças a ultrapassarem bloqueios (Grave-Resendes & Soares, 2002). Estes autores encaram a diferenciação pedagógica como um fator de



inclusão, pois consiste na “identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p.22).

Explicitado o porquê de diferenciar, surge a questão de como diferenciar, já que ouvem-se muitas vezes os professores falarem de diferenciação pedagógica e pedagogia diferenciada como mais um método que exige formação e a utilização de materiais específicos para a sua prática.

Sendo a diversidade um problema que o professor enfrenta diariamente, este questiona-se como poderá ensinar de maneira diferente a tantos alunos ao mesmo tempo, confundindo assim diferenciação na sala de aula com ensino individual.

Esta falta de clarificação acerca do significado destes conceitos apenas inibe o que cada profissional pode fazer na sua turma e na sua escola, utilizando os recursos que esta possibilita, entre outros que possa utilizar para tornar possível a diferenciação (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Neste sentido, o desafio que, atualmente se coloca à escola e aos docentes é que desenvolvam uma prática pedagógica que vise educar todas as crianças com sucesso e com respeito pelas suas características individuais. A própria diversidade dos alunos não permite que se continue a oferecer iguais oportunidades de acesso à educação e impõe mesmo que seja apresentada uma diversidade de opções e respostas no processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem assumir uma posição de maior eficiência quanto aos recursos naturais e culturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, nomeadamente há que valorizar a experiência e inspiração dos próprios alunos.

Assim, o trabalho na sala de aula deve ser organizado com base em aspetos ligados à gestão do tempo, do espaço físico e dos materiais. Para além disso, é importante que o docente partilhe o poder com os alunos e dê a oportunidade a cada um

de participar na planificação do seu trabalho, de modo que este vá ao encontro das suas necessidades. Para tal, o programa tem de ser dado a conhecer aos alunos para que estes possam planificar o trabalho, avaliar os conhecimentos e identificar dificuldades. Na organização do trabalho e da sala de aula, deve-se potenciar o trabalho autónomo, criando oportunidades para que os alunos sejam responsáveis pela gestão das suas próprias aprendizagens (Idem, Ibidem).

Na prática, a diferenciação recorre-se da heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, que consiste na integração de novas formas de tutoria entre os alunos, como por exemplo, a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Atendendo às referências citadas, no decorrer da prática nos dois contextos educativos, foi conseguido desenvolver a diferenciação pedagógica, de forma mais evidente no caso do 1.º CEB em que a utilização de materiais diversificados e fichas de trabalho originaram melhores resultados.

### ***Tecnologias de Informação e Comunicação.***

A introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) veio proporcionar uma aprendizagem significativa às crianças, estabelecendo uma relação entre as novas experiências com os seus interesses e conhecimentos prévios, valorizando as aprendizagens funcionais (Ponte, 2002).

Na perspectiva de Papert (1997), a tarefa de educar passa por criar contextos adequados, através da exploração aprofundada das possibilidades e limites das novas tecnologias, para que as aprendizagens se possam desenvolver de modo natural.

Consideradas por serem um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem, as TIC podem apoiar nas diversas áreas curriculares através da aplicação de ferramentas

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 28

de uso corrente, como também utilizando um software educacional articulando com outros meios didáticos. Neste sentido, podem representar para o professor e educador de infância um elemento necessário para a exploração de alternativas de expressão criativa e de realização de projetos (Ponte, 2002).

Segundo as OCEPE a introdução de meios informáticos na EPE poderá desencadear variados momentos de aprendizagem, desde a expressão plástica e expressão musical à abordagem do código escrito e à matemática, sensibilizando as crianças para o “código informático, cada vez mais necessário” (ME, 2007, p. 72).

No processo de aprendizagem para a EPE, as MA (2010) vieram recentemente reforçar a ideia da utilização dos meios informáticos nas salas de atividades, através da formação de metas específicas para as TIC, em que destacam a sua importância atual como uma área transversal a toda a EB, devendo ser iniciada precocemente no sentido de favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Neste documento é destacada a importância das TIC como promotoras de uma pedagogia diferenciada, exigindo para o efeito uma abordagem situacional e contextualizada (ME, 2010).

No contexto do 1.º CEB, os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, decretados através do artigo 3º do DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, destacam as TIC como um recurso para o desenvolvimento de estratégias de ensino, promotoras do desenvolvimento de competências na formação ao longo da vida.

Conforme nos indica o plano curricular do 1.º CEB, na articulação das áreas disciplinares e não disciplinares deverá ser incluído “uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma” (ME, 2004, p. 19).

Durante o estágio foi utilizado este recurso em diferentes atividades, articulando-o com outros meios didáticos, proporcionando experiências significativas às crianças.

**Parte II. Intervenção Educativa em Contexto de Educação Pré-Escolar.****Regulamento de estágio.**

O Estágio da componente de educação de infância realizou-se numa sala de pré, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Lombo Segundo, na freguesia de São Roque, concelho do Funchal.

Seguindo o programa da Unidade Curricular de Estágio e Relatório para referida componente, a intervenção educativa foi efetuada no período de 26 de setembro de 2011 a 04 de novembro do mesmo ano. Cumpriu-se em média 4 dias semanais, com a carga horária de 5 horas diárias, de modo a perfazer as 100 horas de estágio, conforme o DL n.º 242, 16 de dezembro de 2008, Despacho n.º 32081/2008.

A programação da intervenção educativa atendeu às orientações da educadora cooperante em momentos de componente indireta, efetuando momentos de reflexão e planificação conjunta, sendo estes basilares para o desenvolvimento de todo o processo de formação profissional e pessoal do educador estagiário.

O trabalho de intervenção com a comunidade e com a família foi cumprido em conjunto com as colegas do núcleo de estágio, sendo realizado na última semana do mesmo, como consolidação do trabalho desenvolvido ao longo deste período.

**Contextualização do estágio.****Contexto físico.**

Segundo as orientações curriculares o meio geográfico, socioeconómico e cultural de onde provêm os alunos, não é apenas um fator de enquadramento e ligação, mas também uma forma de conhecer a sua cultura, motivações, interesses e necessidades, que têm influência indireta na educação das crianças (ME, 2007).

A escola cooperante abrange um núcleo habitacional proveniente das localidades integradas na área do Lombo Segundo, freguesia de São Roque. O meio envolvente é relativamente calmo, constituído por uma zona residencial em que estão presentes infraestruturas comerciais diversificadas e outras recreativas, que no seu conjunto promovem o desenvolvimento económico desta freguesia.

Os alunos deste estabelecimento de ensino provêm de um meio social com nível de escolaridade médio, em que os habitantes apresentam um número evidente de famílias em situação de desemprego, sendo algumas monoparentais, beneficiando de prestações sociais em que é frequente o emprego precário. Esta população é enumerada por apresentar alguns casos relacionados com toxicodependência e alcoolismo.

### **Instituição Escolar.**

Localizada na periferia da cidade do Funchal, a escola cooperante situa-se na freguesia de São Roque, no caminho do Lombo Segundo, n.º 44.

Conforme nos indica o PEE 2008/2011, esta iniciou o seu funcionamento no decorrer dos anos oitenta. O edifício apresenta uma arquitetura construída de raiz, constituído por dois blocos, um com dois pisos e outro com um, que estabelecem ligação através do refeitório e salão polivalente. Cada piso constitui um núcleo que está dividido em três salas de aula e uma área comum, todos auxiliados por instalações sanitárias para raparigas e rapazes. Um dos núcleos foi entregue no ano de 1987, a uma instituição do ensino especial, o Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Motora (STEDM), atualmente está designado para Centro de Atividades Ocupacionais de São Roque.

Desde o ano letivo de 1997/98, a escola integrou no projeto de escola a tempo inteiro (ETI), sofrendo algumas obras de remodelação e adaptações para o efeito. Neste

sentido, criaram-se condições de acesso a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), mais especificamente para alunos com deficiência motora, edificando rampas de acesso, um elevador para cadeiras de rodas e uma casa de banho adaptada. Emergiram novos gabinetes e salas destinadas ao PE e construíram-se coberturas de recreio e um parque infantil de apoio às novas salas.

É importante salientar que uma boa organização espacial numa instituição escolar favorece o processo de socialização e autonomia das crianças, contribuindo para o seu o processo de crescimento e desenvolvimento. Neste sentido, um estabelecimento escolar, local onde ocorrem interações sociais, deverá oferecer um espaço físico adequado às crianças. Segundo Zabalza (1998), o espaço escolar para a educação infantil deverá usufruir de características bem diferenciada, os espaços deverão ser amplos e de fácil acesso, para que as crianças possam interagir, conviver, movimentar-se em prol da sua aprendizagem, desenvolvimento e segurança.

No estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio, as salas de atividades destinam-se ao desenvolvimento de aulas do 1º ciclo, PE e de atividades extracurriculares, apresentam boas condições físicas e material diferenciado, adequado à faixa etária dos alunos e em bom estado de conservação, oferecendo boas condições para a realização de experiências diversificadas e ativas.

Relativamente aos espaços exteriores, a instituição dispõe de dois parques infantis e zonas de recreio, sendo algumas áreas cobertas, usufruindo de um amplo espaço ajardinado, apresentando rampas de acesso para alunos com NEE. O espaço encontra-se limitado por muros e vedações, sendo a entrada efetuada por dois acessos, uma porta e um portão, facilitando o acesso aos alunos com mobilidade reduzida.

Desde o mês de dezembro de 2001, os alunos desta instituição escolar, passaram a usufruir das instalações do pavilhão do clube desportivo de São Roque para a prática da atividade de expressão físico motora.

A instituição rege-se através de documentos de concretização da ação educativa tais como, o Regulamento Interno (RI), o PAE, os PCT e o PEE. Este último é estruturado na sequência da publicação do DL nº 43/89, de 3 de fevereiro da LBSE, executado para um período de três anos, sendo efetuada uma revisão periódica para monitorizar a coerência e eficácia do mesmo, com o intuito de realizar eventuais alterações que se tornem pertinentes estruturar.

O PEE é de carácter pedagógico, elaborado pela comunidade educativa, apresentando um modelo geral de organização e objetivos pretendidos pela instituição, sendo um instrumento de gestão e orientador da ação educativa (Costa, 1994).

Neste enquadramento, o PEE da EB1/PE de São Roque tem como missão promover o desenvolvimento harmonioso das crianças, seguindo o princípio orientador Educar para a Cidadania – Século XXI, referenciando a escola como o “centro de um processo de acção e reflexão que se desenvolve em torno das crianças, de modo a que estas se tornem participantes activos” (PEE, 2008/2011).

### **Sala de atividades.**

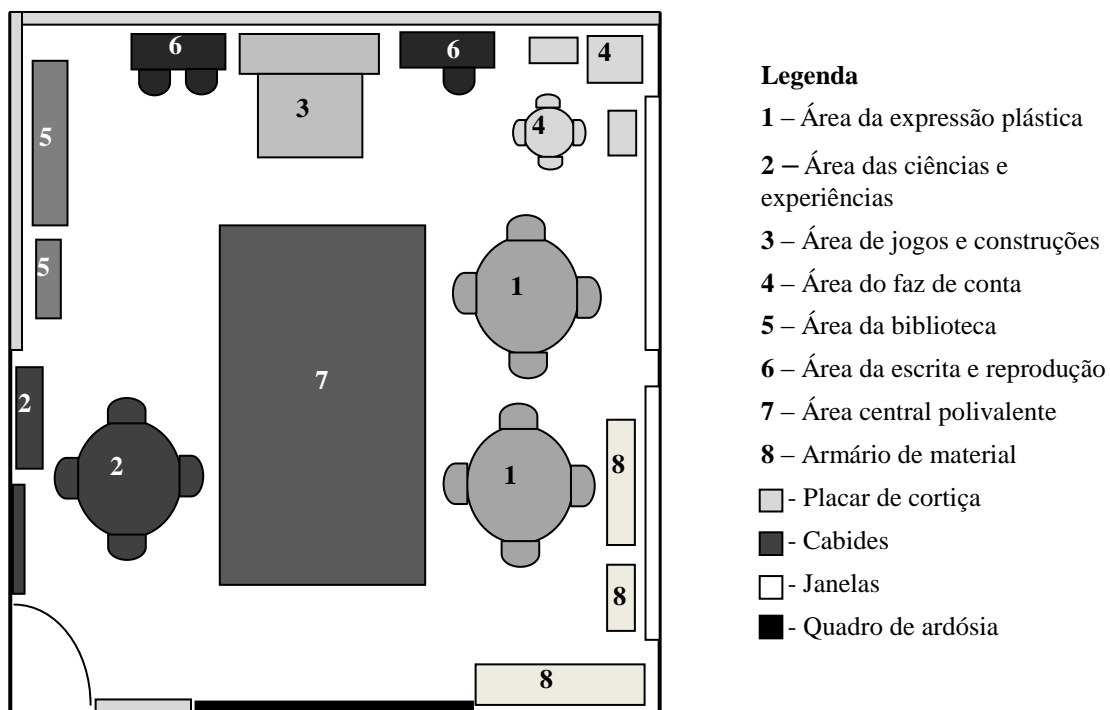
Numa sala de atividades um dos fatores que mais influência a sua dinâmica é a forma como os educadores organizam os espaços, pois estes são determinantes para que as crianças possam usufruir do “maior número de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163).

Atendendo a que uma sala de atividades não obedece a um modelo único, nem apresenta uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu

término, a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais são da responsabilidade do educador, sendo a sua primeira forma de interação na sala. O espaço da sala de “educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de actividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11).

Neste pressuposto, a sala de atividades da Pré I, encontra-se organizada segundo o modelo do MEM, desenvolvendo-se através de “seis áreas básicas de atividades distintas, distribuídas à volta da sala [...] e de uma área central polivalente para trabalho coletivo” (Niza, 1998a, p. 146). Podemos observar esta orientação do espaço segundo o esquema apresentado na Figura 1.

**Figura 1. Planta da sala da Pré I**





A área das expressões é o espaço em que o grupo executa diferentes atividades plásticas, nomeadamente, pinturas, modelagens, recortes e desenhos utilizando técnicas diversificadas, composta por duas mesas e cadeiras e um tripé onde as crianças podem realizar os desenhos livres (ver Figura 2). Estas ações representam para as crianças uma ocasião do desempenho de processos comunicativos através da linguagem plástica, social e oral, manipulando e experimentando diferentes materiais.

A área das ciências e experiências suscita muita curiosidade nas crianças devido aos materiais expostos relacionados com as ciências, contudo era pouco frequentada. Ao longo das semanas de estágio, foi introduzido nesta área ficheiros ilustrados sobre os animais e a alimentação e material recolhido no exterior da sala como, folhas e ramos que posteriormente serviram para a realização de atividades plásticas (ver Figura 3).

**Figura 2. Área das expressões**



**Figura 3. Área das ciências e das experiências**



Existe uma área dedicada aos jogos e construções situada ao fundo da sala junto à área polivalente, em que as crianças podem usufruir de um amplo espaço para a realização das suas ações. Os brinquedos e jogos existentes são variados e estão adaptados à sua faixa etária, são arrumados em caixas grandes e encontram-se num armário acessível a todos. Fazem parte desta área os jogos de encaixe, de associação, de memória, os puzzles, figuras de animais e carros de diferentes tamanhos,

proporcionando grandes momentos interação e aprazimento entre os pares, estimulando os sentidos e desenvolvendo as habilidades motoras de cada criança, como podemos observar através das Figuras 4 e 5.

**Figura 4. Área dos jogos e construções**



**Figura 5. Crianças a brincar na área dos jogos e construções**



Na área do faz de conta as crianças vivenciam e experimentam diferentes papéis sociais, recriando e expressando as suas vivências familiares e sociais. Frequentemente utilizado pelas crianças de ambos os gêneros, este espaço faculta ao educador a observação indireta ou também participante das interações realizadas entre os pares que, através do jogo simbólico, conseguem evidenciar importantes revelações. Esta área é composta por uma cozinha com diferentes armários, uma cama, bonecas, fantoches e um baú com roupas adequadas ao tamanho das crianças (ver Figura 6).

O espaço dedicado para a biblioteca e documentação é constituído por uma estante e algumas almofadas que desperta grande interesse nas crianças. É composto por variados livros, alguma documentação e portefólios de projetos realizados pelas crianças do ano letivo anterior, dispostos em diferentes prateleiras verdadeiramente importantes para o incentivo de bons hábitos de leitura e estimulação do desenvolvimento da linguagem (ver Figura 7).

**Figura 6. Área do “faz de conta”**



**Figura 7. Área da biblioteca e documentação**



A oficina de escrita e reprodução é um espaço dedicado ao código escrito composto por uma mesa e duas cadeiras. Durante o estágio esta foi uma área em que as crianças progressivamente manifestaram algum interesse, procurando-a para realizar algumas tentativas de pré-escrita, pois, na sua maioria, encontram-se na fase da garatuja (ver Figuras 8 e 9).

**Figura 8. Oficina de escrita e reprodução**



**Figura 9. Criança a escrever o nome**



É de salientar ainda a área central polivalente, constituída por um tapete no centro da sala e um conjunto de mesas e cadeiras. Estes espaços destinam-se a todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo como, o acolhimento, a reunião de conselho, as comunicações, o apoio aos projetos entre outras atividades.

A sala é agradável e bem iluminada, não sendo necessária luz artificial. O espaço encontra-se adequado ao número de crianças que recebe, proporcionando ao educador uma visão sobre toda a área da sala e sobre as crianças.

Os materiais de uso corrente estão ao alcance das crianças, dispostos em armários abertos e de fácil acesso. Na entrada da sala existe um cabide do lado esquerdo onde as crianças arrumam a sua mochila, boné e casaco quando necessário.

O ambiente da sala é prazível e estimulante, “utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças” como podemos verificar através da Figura 10 (Niza, 1998a, p.148).

Junto ao quadro de ardósia que cobre parcialmente uma das paredes, encontram-se os instrumentos de monitoragem da ação educativa, colocados à altura das crianças, para que a sua utilização seja participada pelos adultos e pelas crianças (ver Figura 11).

**Figura 10. Produções das crianças**



**Figura 11. Mapa de presenças do mês de outubro**



Neste contexto, podemos aferir que “a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (Hohmann & Weikart, 2011, p.165).

**Contexto Humano.*****Caracterização do grupo.***

Através da observação direta e consulta dos registos de matrícula das crianças, foi possível verificar que o grupo é constituído por catorze crianças, sendo dez do género masculino e quatro do género feminino, com idades compreendidas entre os dois e quatro anos, conforme é referenciado na tabela 1.

**Tabela 1. Distribuição das crianças da Pré I em função do género, data de nascimento e idade até 31 de dezembro**

<b>Crianças</b>	<b>Género</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Idade até 31 dezembro</b>
1	Feminino	13-08-2008	3
2	Masculino	11-11-2007	4
3	Masculino	22-04-2008	3
4	Masculino	11-02-2008	3
5	Masculino	06-03-2007	4
6	Masculino	02-03-2008	3
7	Masculino	09-11-2008	3
8	Masculino	30-12-2008	3
9	Feminino	28-03-2008	3
10	Masculino	15-12-2008	3
11	Feminino	04-11-2008	3
12	Feminino	28-06-2008	3
13	Masculino	05-11-2007	4
14	Masculino	03-11-2008	3

A maioria das crianças do grupo ingressou pela primeira vez numa instituição escolar, apenas duas crianças transitaram de uma sala de creche de outro estabelecimento e duas permaneceram do ano transato na sala de pré da instituição.

É um grupo heterogéneo nos interesses e motivações, considerando que algumas crianças apresentam um maior desenvolvimento e autonomia do que outras devido à faixa etária em que se encontram.

Neste grupo não estão identificadas crianças com NEE, mas foi proposto à professora do ensino especial, no final do mês de outubro, a observação de uma criança atendendo ao facto de esta manifestar dificuldades na expressão e falta de concentração.

As crianças são autónomas na higiene pessoal, necessitando apenas de alguma orientação nas idas à casa de banho, principalmente as mais novas que ainda ostentam alguma dificuldade ao nível da motricidade fina.

Relativamente à alimentação, é um grupo que na toma das refeições necessita de incentivo para alimentar-se, rejeitando alguns alimentos. Durante o período de estágio foi possível observar uma evolução na aceitação da alimentação, principalmente na fruta e no iogurte, sendo notório a evolução patenteada pelo grupo de crianças.

Na continuidade do estágio tive oportunidade de observar que na generalidade, as crianças são bastante ativas, curiosas e participativas, gostam muito de ouvir histórias tendo preferência pelas áreas dos jogos e construções e do faz-de-conta, revelando-se muito implicadas e motivadas nas atividades desenvolvidas.

As crianças e os adultos usam bata, não obedecendo a um padrão predefinido.

### ***Caracterização das famílias.***

A análise do meio social e familiar em que vivem as crianças envolve todas as suas vivências e conhecimentos prévios, que preveem uma melhor qualidade educativa.

Assim, através de um formulário entregue aos pais, elaborado pelas educadoras titulares no início do ano letivo e por algumas conversas informais, foi possível o tratamento de dados para a respetiva caracterização das famílias.

A caracterização das famílias tem como referência a análise do agregado familiar, as habilitações literárias e profissionais como também outros dados que possibilitaram um estudo mais detalhado do contexto familiar de cada criança.

As famílias deste grupo de crianças são compostas por uma estrutura do tipo nuclear, compostas pelo casal e filhos, verificando-se apenas uma das crianças que habita com os avós maternos e a mãe.

Ao analisar o gráfico 1 podemos aferir que as famílias apresentam um número reduzido de filhos por casal, sendo apenas duas famílias que possuem mais do que um filho. Em relação ao número de irmãos, verifica-se que sete crianças são filhas únicas (50%) e seis têm irmãos mais velhos e apenas uma tem um irmão mais novo.

**Gráfico 1. Número de irmãos das crianças da Pré**



#### *Habilitações literárias dos pais.*

Conforme nos indica a tabela 2, concluímos que a maior parte dos pais concluiu a escolaridade obrigatória. Através da análise dos valores atribuídos a cada nível de escolaridade, verificamos que a maior número corresponde a dos pais que possuem o 3º ciclo (dez), seguindo-se de sete que detêm o ensino secundário.

Ao nível do ensino superior, cinco pais fruem de licenciatura e um o curso técnico profissional. O item *sem dados* corresponde a um pai que não mantém contacto frequente com o filho.

Em conclusão, verificamos que os níveis de escolaridade das famílias variam entre o 1º ciclo e a licenciatura, sendo poucos os pais que detêm um nível de escolaridade baixo.

**Tabela 2. Habilitações literárias dos pais das crianças da Pré I**

Habilitações	1º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Técnico Profissional	Licenciatura	Sem dados
<b>Pai</b>	3	6	2	1	1	1
<b>Mãe</b>	1	4	5		4	

*Atividade económica dos pais.*

A observação da situação profissional dos pais permite ao educador aferir dados que permitem compreender em que contexto social as crianças vivem adequando a sua intencionalidade educativa de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

Podemos observar através da tabela 3 que as famílias apresentam diferentes profissões, onde a maioria dos pais estão empregados.

**Tabela 3. Profissão dos pais das crianças da Pré I**

Profissão do Pai	Profissão da Mãe
Motorista	Assistente técnico
Jardineiro	Esteticista
Técnico de ar condicionado	Repositora de supermercado
Motorista	Empregada de balcão
Técnico de informática	Inspetora das atividades económicas
Serralheiro civil	Arquivista
Técnico de ourives	Assistente técnico
Lavador de carros	Doméstica
Desempregado	Doméstica
Sem dados	Estudante
Responsável de vendas	Gestora financeira
Motorista	Escruturária
Agente da PSP	Desempregada



A tabela 4 apresenta a distribuição das profissões dos encarregados de educação (EE) nas diferentes categorias segundo a classificação do Instituto Nacional de Estatística (INE) referente ao ano 2010. Através da sua análise verifica-se que a categoria de técnicos e profissões de nível intermédio é a que apresenta uma maior percentagem, não sendo significativa em relação às restantes. Pode ainda observar-se que existem casos de pais sem atividade profissional.

**Tabela 4. Classificação Nacional das Profissões dos EE segundo o INE**

Classificação das Profissões dos EE segundo o INE		
Indicador	Total em número	Total em percentagem
Especialista das atividades intelectuais e científicas	3	12%
Técnicos e profissões de nível intermédio	5	18%
Trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores	3	12%
Trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta	1	4%
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	4	15%
Operadores de instalação de máquinas e trabalhadores da montagem	2	8%
Trabalhadores não qualificados	4	15%
Sem atividade profissional	3	12%
Sem dados	1	4%

### ***Equipa pedagógica.***

A sala da Pré I possui duas educadoras de infância que trabalham com horários fixos de cinco horas diárias, nomeadamente das 08h15 às 13h15 e das 13h15 às 18h15, uma no período da manhã e outra no período da tarde. São apoiadas por duas ajudantes da ação educativa, em que uma acompanha o grupo em todas as atividades e outra colabora principalmente nas refeições, nos recreios e sempre que seja necessário a ajuda de mais um adulto na sala.

Nota-se que é efetivado um trabalho de cooperação entre a equipa, havendo trocas de informação diárias e reflexões sobre todos os acontecimentos relevantes.

**Intervenção pedagógica com as crianças.**

A intervenção pedagógica descrita seguidamente, reflete a prática realizada na valência do PE, num total de 100 horas de ação direta com as crianças.

Inicialmente, o desenvolvimento do estágio baseou-se num contexto de observação participante, com a recolha de notas de campo, onde foi possível tomar conhecimento das rotinas e da dinâmica da sala, bem como estabelecer algum vínculo com as crianças que na sua maioria efetuavam o período de adaptação à sala.

Foi notório na maioria das crianças o manifesto de alguma ansiedade e persistente dificuldade de separação dos pais, em que o choro e o agarrar eram evidentes. Contudo, os medos e ansiedades fazem parte de uma infância normal, em que as “situações indutoras de medo vão-se alternando à medida que acontece a maturidade e desenvolvimento cognitivo” (Portugal, 1998, p.109).

Neste sentido, foi importante primeiramente aprender e compreender o espectro do choro manifestado por algumas crianças, de forma a agir em consonância com as situações apresentadas, acalmando-as e satisfazendo as suas necessidades num contexto de ajuda e confiança. Os primeiros dias revelaram-se muito intensos e por vezes difíceis de orientar, pois neste período de adaptação, “tanto o educador como a criança necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a decodificar os sinais e comportamentos do outro” (Portugal, 1998, p.181).

A sala de atividades era orientada segundo o modelo do MEM, sendo apenas adotado pela educadora cooperante no período da manhã. Porém, era notória uma estrutura cooperativa e de ligação entre as docentes da sala, executando um trabalho coeso e de equipa, fomentando a continuidade educativa.

Foi deveras importantes os primeiros vínculos estabelecidos com as crianças, revelando-se posteriormente uma base sólida para o desenvolvimento da prática neste contexto educativo.

Corroborando com Zabalza (1998), devemos valorizar os aspetos emocionais das crianças, pois estes são basilares para promover a segurança “que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos” (p.51).

Uma intervenção educativa é construída por etapas, que segundo as OCEPE passam essencialmente por três fases: a observação do grupo, de forma a conhecer as suas capacidades e características; a planificação das atividades, visando a compreensão das necessidades e interesses do grupo; concretização dos propósitos educativos, verdadeiramente relevantes para implementar as atividades que posteriormente servirão de base para reflexão e avaliação de todo o processo educativo (ME, 2007).

Neste sentido, foi estruturada uma planificação semanal de acordo com as diretrizes do MEM e orientação da educadora cooperante, em que ficaram acordados os moldes da intervenção educativa, tendo em conta as MA e as OC para a EPE.

Para uma melhor descrição das atividades desenvolvidas, recorri ao uso de imagens (fotos), tendo antecipadamente solicitado aos EE a autorização para o uso das referidas imagens com finalidade académica, de entre os quais, somente dois não aprovaram o respetivo consentimento (ver Apêndice A).

No contexto educativo, é de realçar que para além das atividades planificadas, livres e de rotina, participei e colaborei em algumas atividades de enriquecimento curricular que se encontravam escalonadas no período da manhã, nomeadamente, biblioteca, expressão físico motora e musical, atendendo à sua proficuidade como partes integrantes do processo pedagógico e desenvolvimento integral das crianças.

Tendo em conta os pressupostos do estágio, e de forma a expor o melhor possível a intervenção pedagógica propiciada às crianças, dividi a explanação da prática em três partes, nomeadamente, atividades livres, de rotina e orientadas, fundamentando com autores referenciados a sua importância no processo de desenvolvimento educacional das crianças.

### **Atividades Livres**

Atendendo a que o espaço educativo está organizado por áreas de trabalho, pretendeu-se que as crianças, no decurso das atividades livres, fossem autónomas na escolha das diferentes áreas e dos materiais que queriam utilizar para a realização dos seus trabalhos, durante o tempo dedicado a essas ações. Nestas atividades, as crianças puderam explorar, construir, imaginar e criar, de acordo com os interesses e motivações, tendo à sua disposição uma diversidade de materiais que escolheram e manipularam, interagindo com os pares e com os adultos, adquirindo competências de independência, segurança e autoestima.

Um educador ao encorajar as crianças para a descoberta, em que estas podem usar e desenvolver coisas por elas próprias, está promovendo a independência, competência e sucesso dessas crianças (Hohmann e Weikart, 2011).

O brincar é considerado um ato peculiar da infância, e para que a criança possa adaptar-se aos poucos ao mundo envolvente, o educador deverá apresentar propostas de atividades livres que correspondam às suas necessidades e que façam sentido ao nível da comunidade envolvente (Rigolet, 2006).

Na sala de atividades foi dado a oportunidade das crianças exprimirem os seus desejos e preferências, apesar de algumas manifestarem-se através de gestos ou frases pouco estruturadas. No decorrer do estágio foi notório a preferência por parte dos

meninos pela área dos jogos e construções, e as meninas, pela área do “faz de conta”.

Por vezes a área das expressões era igualmente solicitada para a composição de trabalhos plásticos, relacionados com a pintura e plasticina. Progressivamente verificou-se o interesse pela área da biblioteca, frequentada com a finalidade de observar as imagens dos livros ou quando um adulto explorava uma história, aferindo que o grupo dotava uma grande predileção pelo conto de histórias.

As restantes áreas foram pouco exploradas neste período de estágio, notando-se uma procura gradual pela área das ciências e produção de escrita. Nestes momentos de aprendizagem ativa, foi possível observar e interagir com as crianças, facultando o apoio necessário sem uma função diretiva, respondendo sempre que necessário à resolução de problemas ou conflitos que esporadicamente surgiam.

Estes tempos de interação livre foram promotores da prossecução do vínculo com as crianças. As vivências estabelecidas fomentaram momentos de grande envolvimento, em que tentei gerir o tempo de modo a possibilitar uma abordagem pelas diferentes áreas, acompanhando as crianças com ou sem interferência nas ações desenvolvidas. Contudo, quando solicitada para o apoio direto ao trabalho de projeto, não deixava de estar atenta às ações desenvolvidas em todas as áreas.

O contacto e observação estabelecidos proporcionaram interações profícuas possíveis em diferentes contextos, úteis e relevantes para a posterior reflexão e avaliação, através das quais foi possível verificar os interesses, necessidades e capacidades do grupo.

As atividades livres, desenvolvidas nas diferentes áreas, evidenciaram momentos ricos de aprendizagem pela ação, permitindo às crianças anteciparem onde querem ter a atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. As interações efetuadas, com os materiais que estavam permanentemente acessíveis a todos, permitiram às

crianças concentrarem-se “no processo e nas interações relativas à actividade que escolheram” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 165).

Segundo Portugal e Laevers (2010), quando é proporcionado às crianças a oportunidade de escolher, estas “fazem-no em princípio, optando por aquilo que lhes é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (p. 16).

A opção de brincar numa ou em outra área leva as crianças a uma tomada de decisão, na presença de diferentes alternativas, equivalentes em termos de qualidade. Para uma criança o fazer de conta “implica reproduzir a diversidade da realidade no plano de brincar, livre e espontâneo, efectuando um importante trabalho de aproximação à realidade” (Rigolet, 2006, p. 13).

Como nos refere as OCEPE, as atividades de jogo simbólico, decorrentes da interação de uma criança com outra ou com outras crianças, implica que os diferentes parceiros tomem “consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (ME, 2007, p.59).

As atividades lúdicas são produtoras do jogo simbólico que aparece predominantemente nas crianças entre os dois e seis anos. Caracterizado por uma atividade espontânea, a criança tende a expressar e reproduzir nestes jogos situações do quotidiano, acontecimentos importantes, bem como as suas vivências diárias, reproduzindo a realidade tal como a vê, favorecendo deste modo o seu desenvolvimento cognitivo, social e motor (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

As brincadeiras livres podem ser realizadas no exterior da sala, durante os intervalos de recreio. No entanto, algumas das ações efetivadas na sala de atividades podem igualmente ser efetuadas no exterior nomeadamente, atividades de expressão

plástica e jogos de movimento, estimulando a imaginação, a criatividade e o progressivo controlo motor das crianças.

O espaço exterior pode facultar momentos educativos intencionais, planificados pelo educador e pelas crianças, caracterizado por um prolongamento do espaço interior, possibilitando uma variedade de oportunidades educativas por apresentar outras características e potencialidades (ME, 2007).

Conforme nos indica Hohmann e Weikart (2011), “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças”, essencial para o seu crescimento e desenvolvimento, promovendo imensas oportunidades para a livre expressão, diferente da evidenciada no espaço da sala de atividades (p. 212).

No momento do recreio, as crianças da Pré I tinham a oportunidade de escolher brincadeiras livres relacionadas com os movimentos do corpo, executando atividades que desenvolviam a motricidade grossa e fina, nomeadamente, saltar, pular, realizar exercícios de equilíbrio e executar jogos de arremesso, utilizando as mãos ou os pés para efetuar lançamentos com bolas, proporcionando-lhes divertimento e bem-estar, num contexto pensado e equipado de acordo com as suas necessidades. Neste processo, o jogo conquista uma ferramenta propícia para a aprendizagem, na medida em que incentiva as crianças a novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a sua personalidade.

Esporadicamente foram propiciados jogos orientados, em que as crianças tinham de obedecer a regras dirigidas para o trabalho em grupo, sujeitando aos participantes atenção e concentração para poderem agir rapidamente, numa atitude espontânea, aberta e flexível (Wiertsema, 1993).

A iniciativa de fomentar diferentes jogos de movimento nos recreios, estimulou as crianças para a exploração e construção de novos conhecimentos. A escolha de um

jogo é uma tarefa importante desde que obedeça a determinados fatores que influenciam na participação e entusiasmo do grupo. Por vezes as crianças solicitavam-me para realização de jogos durante as suas atividades livres. Neste sentido, recorrendo ao improviso, optava pela execução de jogos de “*faz de conta*”, de roda, interpretação de músicas, realizando concursos de imitação de vozes de animais; atividades que deliciavam todas as crianças.

Neste percurso educacional surgiu uma situação casual, devido às condições climáticas, em que tivemos de utilizar o pátio coberto para que as crianças pudessem usufruir de uma atividade de exterior em condições de segurança. Contudo, foi complicado deixar as crianças movimentarem-se livremente no espaço coberto, devido à sua reduzida dimensão. Todavia, surgiu a ideia de realizar um jogo, em que as crianças movimentavam-se trabalhando a concentração e a atenção. Esta brincadeira organizada teve como intencionalidade educativa o reconhecimento de diferentes cores, nomeadamente o vermelho, o verde, o amarelo e o azul, através do desenho de círculos no pavimento com giz.

Todas as crianças participaram ativamente em grupos de quatro elementos, reconhecendo e identificando a cor dos círculos. Esta atividade improvisada teve um impacto positivo nas crianças, sendo solicitada nos dias seguintes.

Nesta perspectiva, o ambiente educativo exterior à sala de atividades é também considerado promotor da educação da criança. A aprendizagem não se cinge somente às ações praticadas dentro de uma sala, mas sim a todo o contexto educativo, em que a vivência em diferentes ambientes e acontecimentos diários contribuem ativamente para o seu progresso educacional ao longo da vida, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 2007, p. 15).



### **Atividades de Rotina.**

Segundo Zabalza (1998), as rotinas “actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido” (p. 52).

A rotina diária numa sala de pré-escolar é fundamental para “criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer” (Folque, 1999, p. 8). Neste sentido, oferece “um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011), a estrutura de uma rotina diária tem de respeitar os ritmos das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens, os distintos ritmos do grupo, envolvendo “os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (p. 30).

As aprendizagens das rotinas são progressivas e significativas, sendo que cada criança tem o seu ritmo para aprender as fases e os procedimentos de cada uma, sentindo-se gradualmente capazes para as realizar autonomamente. É através de uma rotina diária comum direccionada para a aprendizagem ativa, que “as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8).

No contexto da sala da Pré I, “a rotina educativa proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças”, constituída por etapas de configuração, segundo o modelo do MEM, alterada por vezes quando ocorriam situações significativas para a vida do grupo (Niza, 1998a, p.154). Encontra-se distribuída ao longo do dia e semana, iniciando-se com o período do acolhimento, passando por uma sequência de tempos pedagógicos que acompanham as necessidades

básicas das crianças, no que concerne à necessidade de terem horários comuns para as refeições, higiene, recreio e sono, proporcionando aprendizagens múltiplas, como esquematizado no Quadro 1.

**Quadro 1. Distribuição das rotinas diárias da sala da Pré I**

HORA	ATIVIDADE
<b>8:15 – 8:45</b>	Acolhimento Registo de presenças Planeamento individual
<b>8:45 – 09:45</b>	Mudar as Tarefas (realizado unicamente à 2ª feira) Cantar bons dias Indicar a data Mostrar o que trouxe (brinquedo/livro/outros) Atividades nas áreas e projetos Tarefas (Registar o tempo/Registar faltas e presenças) Arrumar
<b>09:45 – 11:00</b>	Higiene Refeição da manhã Higiene Tarefa (distribuir chapéus) Recreio Tarefa (distribuir as garrafas/cantis de água)
<b>11:00 – 11:45</b>	Trabalho de texto (2ª feira) Portefólios – um grupo por semana (3ª feira) Pequenas saídas/experiências/noções de matemática (4ª feira) Reunião de conselho – Tarefa (escrever a ata) (6ª feira) Comunicações Balanço do Dia  <i>Atividades de enriquecimento curricular:</i> Expressão Motora (3ª e 4ª) / Expressão Musical (4ª) / Tecnologias de Informação e Comunicação (5ª) / Biblioteca (6ª)
<b>11:45 – 12:50</b>	Higiene/Almoço/ Recreio
<b>12:50 – 13:00</b>	Higiene Avaliação do plano de atividades
<b>13:00 – 14:45</b>	Sesta/Higiene
<b>14:45 – 16:15</b>	Refeição da tarde/Higiene/Recreio
<b>16:15 – 18:15</b>	Atividades /Saída

Atendendo ao período de adaptação em que se encontravam as crianças, foi deveras importante a colaboração de toda a equipa da sala no cumprimento das rotinas, especialmente na hora do acolhimento e interação com os pais.

É de salientar a importância do contacto com os encarregados de educação na chegada da criança à sala, momento que deverá ser praticado de forma calma e calorosa, estabelecendo gradualmente um clima de confiança, tanto com as crianças como com os pais. A “presença de um educador calmo e amigo pode ajudar crianças e pais a sentirem-se mais tranquilos e confiantes” (Post & Hohmann, 2007, p. 213).

Inicialmente, o momento de chegada à sala revelava alguma ansiedade na maioria das crianças, que se manifestava frequentemente em choro, sendo necessário algum conforto e diálogo para restabelecer a tranquilidade pretendida. Progressivamente esta etapa foi ultrapassada, verificando-se no fim do estágio a redução da intensidade emocional das crianças proveniente da separação dos pais.

Post & Hohmann (2007) referem que o momento de receção e partida oferece aos educadores e pais, uma oportunidade de trocarem informações pertinentes sobre aspetos relevantes da vida da criança, tanto na sala como em casa.

De acordo com Formosinho e Andrade (2011), “o acolhimento é um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia”, pois “o reencontro e a comunicação permitem a partilha de experiências pessoais significativas” (p.74).

Com o intuito de seguir as diretrizes do modelo do MEM, e após a primeira fase de observação, foram introduzidas progressivamente algumas rotinas, tendo em conta o período de adaptação e faixa etária do grupo, com o intuito de proporcionar “às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 227).

No contexto do MEM, Niza (1998a) descreve que “o acolhimento destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador, depois do registo de presenças” (p. 151).

Os momentos de acolhimento proporcionavam um ambiente calmo e afável, onde frequentemente as crianças aguardavam a chegada de todos os colegas ouvindo uma história, música, ou visualizando um filme. Na chegada à sala eram efetuados pequenos diálogos com os pais, de modo a proporcionar uma receção agradável e acolhedora, dissipando ao máximo os momentos de ansiedade e aproveitando a circunstância para troca de informações, esclarecimento de dúvidas ou outras situações pontuais. Segundo Portugal (1998), um educador com “formação, conhecimentos e sensibilidade ou capacidade de empatia perante as interações criança-família-creche, muito provavelmente isso é transportado com resultados positivos para as suas observações e trabalho com a criança e os pais” (p.192).

Posteriormente, as crianças reuniam-se no tapete para cantar os bons dias e dialogar com o intuito de proporcionar um clima agradável entre todos. De modo a fomentar o diálogo, recorri à exploração dos acontecimentos do fim-de-semana ou do dia anterior, numa perspectiva de estabelecer uma conversa partilhada com todas as crianças. Esta comunicação deverá ser valorizada pelo educador porque “facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, 2007, p. 67). O tempo de reunião também era utilizado para as crianças mostrarem aos colegas algo que trouxessem de casa, como um brinquedo ou livro, refletindo-se num espaço de partilha e comunicação de informações, conhecimentos e desejos.

Após esta tarefa, era feito o registo da data no quadro, relacionando o dia do mês e da semana com a noção de tempo, tendo como finalidade a compreensão das crianças

na tomada de consciência do desenrolar do tempo, referindo o antes e o depois, a sequência semanal e mensal (ME, 2007).

Para finalizar o tempo de permanência no tapete, as crianças escolhiam a área em que queriam brincar, de acordo com os seus interesses, podendo optar pela realização do trabalho em projeto. Assim, as crianças cumpriam autonomamente as ações que se propunham realizar, em que o educador apoiava discretamente o principiar das atividades, ficando liberto para auxiliar o trabalho de projeto quando necessário. Como nos refere Niza (1998a), este tempo destinado às “áreas de trabalho e de jogo não deve ultrapassar uma hora” (p. 151). A exploração das áreas exigia uma boa gestão do tempo, de forma a acompanhar e auxiliar, quando necessário, todas as atividades desenvolvidas pelas crianças, revelando-se uma tarefa difícil de concretizar no início da prática pedagógica.

As rotinas da sala são também abrangidas pelas necessidades básicas das crianças, como por exemplo a alimentação e a higiene pessoal, antes e depois das refeições, basilares para o bem-estar de todos (ver Figuras 12 e 13).

**Figura 12. Lavar as mãos antes das refeições**



**Figura 13. Secar as mãos com toalhetas de papel**



A hora da sesta é outra rotina muito importante para o grupo, onde algumas crianças solicitavam o seu período de descanso, sendo que a maioria dormia uma sesta

longa. Para as crianças desta faixa etária, a sesta proporciona o sono e o descanso essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento, tendo “oportunidade para recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue” (Post & Hohmann, 2007, p. 241).

Durante as refeições era proporcionado às crianças a oportunidade de explorar alguns alimentos desconhecidos, sendo difícil inicialmente que todas conseguissem comer uma refeição completa. A alimentação cedida na instituição obedecia a critérios pré definidos por uma nutricionista, no sentido de promover uma alimentação saudável e equilibrada. Contudo, este tipo de alimentação não era habitual no meio familiar das crianças, o que causou recusas constantes e birras que foram progressivamente desaparecendo com o passar das semanas.

Com o intuito de contornar estas situações, proporcionava às crianças a assistência necessária para que efetuassem autonomamente a refeição sem a ajuda do adulto, envolvendo-as nas tarefas de levantar a mesa no fim da alimentação.

Nos pressupostos do MEM existem também as rotinas semanais que igualmente tiveram importância no desenvolvimento da prática educativa, nomeadamente as reuniões de conselho, que inicialmente decorriam a título experimental e sem a referência do diário de turma, por ainda não estar introduzido na rotina da sala.

A reunião de conselho era realizada à sexta-feira, utilizando para o efeito a união de duas mesas, ficando as crianças dispostas em círculo. Assim, podiam estar mais facilmente em contacto umas com as outras.

O conselho é caracterizado por um momento de reflexão e partilha, onde é realizado uma síntese do trabalho desenvolvido ao longo da semana. Esta reunião era orientada por um presidente que mantinha a ordem e dava a palavra à vez, aos colegas, e

por um secretário, que tinha a função de escrever a ata da reunião. No fim da reunião cada criança sugeria uma atividade que gostaria de desenvolver na semana seguinte.

As crianças adaptaram-se gradualmente a esta rotina, inicialmente com alguma dificuldade em promover o diálogo e respeitar as regras em grande grupo. Verificou-se um melhoramento progressivo ao longo das reuniões, no diálogo, nas regras e nas sugestões de propostas para as atividades e projetos a realizar na semana seguinte. Este conselho de cooperação é abrangente a todos os momentos vividos na escola, e como nos indica Niza (1998a), esta rotina é, com a ajuda do educador, a “instituição formal de regulação social da vida escolar” (p.143).

Tendo em conta o período de adaptação vivido na sala, algumas rotinas preconizadas pelo movimento do MEM ainda não estavam fomentadas. Neste sentido, aproveitei para introduzir no decorrer do estágio alguns instrumentos de monitoragem da ação educativa, como o mapa mensal de presenças, o quadro de tarefas, o calendário dos aniversários e diário de turma (Niza, 1998a).

Segundo as OCEPE estes instrumentos de registo são frequentes no PE e “podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (ME, 2007, p. 36).

Todos os quadros de registo utilizados na rotina na sala de atividades visam criar “sistematicamente plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e actores dos factos registados” (Niza, 1998a, p. 150).

Corroborando com as MA, mais especificamente com a meta n.º 6 referente à *Área do Conhecimento do Mundo*, no domínio da *Localização no Espaço e no Tempo*, os quadros de registo irão promover competências essenciais à criança, sendo que no final da EPE “a criança nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos

da rotina diária e reconhece outros momentos importantes de vida pessoal e da comunidade (exemplos: aniversários e festividades) ” (ME, 2010, p. 8).

### ***Introdução do mapa de presenças.***

O mapa mensal de presenças é caracterizado segundo Niza (1998a) como um registo em que o aluno marca diariamente “com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respectivo do mês e da semana” (p. 150).

A introdução deste registo partiu de um diálogo sobre as presenças e ausências das crianças, sendo sugerido por uma que já tinha frequentado uma sala de pré no ano anterior, o registo da presença das crianças num quadro.

Neste contexto e seguindo as diretrizes do MEM, referentes ao modelo do mapa de presenças, foi realizada uma votação entre as crianças, em que estas escolheram as cores a utilizar no registo, nomeadamente, presenças, faltas e fins-de-semana e feriados. Após termos chegado a um acordo sobre as cores a utilizar, foi apresentado o mapa e colocado na parede. Seguidamente cada criança fez o seu registo utilizando as cores indicadas (ver Figura 14).

**Figura 14. Mapa de presenças do mês de Outubro**





Esta tarefa originou grande implicação das crianças, tendo este tipo de registo grande significado na rotina, uma vez que ajuda a “construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 1998a, p. 150).

Nos dias seguintes as crianças registaram a sua presença no momento de chegada à sala, algumas com o apoio dos pais, outras com a ajuda do educador, sendo que esta rotina trouxe uma melhoria significativa na adaptação de algumas crianças, permitindo-lhes um maior controlo sobre as presenças e ausências dos pares.

Segundo Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), este instrumento de registo transmite uma corresponsabilização das crianças, em conjunto com os pais, “fazendo emergir a ideia de compromisso com o grupo a que se pertence” (p. 26).

### ***Introdução do quadro de tarefas.***

Na mesma semana deu-se a introdução do quadro de tarefas, utilizando tiras de cartolina com a ilustração da ação pretendida, tendo ao lado a fotografia dos alunos responsáveis. Inicialmente foram introduzidas três tarefas realizadas a pares: organizar a fila para a saída da sala, tocar o sino para arrumar e distribuir os chapéus e as águas antes de ir para o recreio.

O quadro encontra-se ao lado do mapa de presenças no espaço onde é feito o acolhimento, de fácil acesso visual para que as crianças possam verificar e indicar as suas tarefas sempre que necessário.

No decurso do estágio foram introduzidas gradualmente novas tarefas, como contar e registar as faltas e presenças, escrever a ata, dar recados, retirar o lixo do interior dos baldes para posterior deposição no ecoponto (ver Figuras 15 e 16).

A realização das tarefas a pares suporta a ideia do trabalho de cooperação, na tentativa de juntar as crianças mais velhas com as mais novas, que devido à sua faixa etária, necessitam de apoio para realização de algumas ações.

**Figura 15. Mapa de Tarefas**



**Figura 16. Tarefa de tocar o sino para arrumar**



### ***Introdução do calendário de aniversários.***

O calendário de aniversários foi organizado tendo em conta as diretrizes do MEM e as orientações e sugestões da educadora cooperante. A sua elaboração seguiu a ordem do calendário anual, tendo doze colunas com o respetivo nome e número do mês, colocando em cada coluna as fotografias das crianças ordenadas de acordo com o dia do aniversário, como podemos observar na Figura 17.

A introdução deste instrumento foi realizada em grande grupo, partindo do diálogo efetuado após o tempo dedicado ao acolhimento. Neste sentido, aproveitei que uma criança completava três anos neste dia para iniciar o diálogo sobre o tema e apresentar o calendário. Seguidamente questionei as crianças sobre as suas idades, que na sua maioria responderam corretamente indicando em simultâneo a representação numérica com os dedos. Após termos explorado o seu conteúdo e cantado os parabéns ao aniversariante, apresentei um envelope com as fotografias das crianças, onde cada

uma, individualmente, retirou a sua e colocou no mês do seu aniversário, relacionando o nome do mês com o seu número, nomeadamente, *abril corresponde ao mês 4*, pois, é através das situações do dia-a-dia que as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas, permitindo com esta rotina, o desenvolvimento de diferentes conceitos matemáticos e temporais (ME, 2007).

**Figura 17. Calendário de aniversários**



Durante o mês de novembro, foram assinaladas no calendário cinco crianças que faziam anos, colocando uma coroa na fotografia da criança que celebrava o aniversário, pois permitir celebrar algo tão importante como a data de nascimento é “promover a alegria do aniversariante, partilhar com ele o momento de celebração, criar empatia e cuidados para que tenha um dia feliz” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 26).

### ***Introdução do diário de turma.***

Em torno do processo educativo desenvolvido na sala de atividades, foi introduzido no início da última semana de estágio o Diário de Turma, que passou a ser um instrumento de registo efetuada no início da manhã.

Organizado em quatro colunas, este registo é um instrumento regulador da vida do grupo, cumprindo quatro categorias significativas: *gostei, não gostei, fizemos e*

*queremos*, sendo a última categoria uma ajuda para a planificação de futuras atividades educativas (Niza, 1998a).

Embora os registos escritos fossem executados pelo adulto, as crianças foram progressivamente solicitando a indicação do que pretendiam e em que coluna, sendo as maiores ocorrências referenciadas na categoria do *não gostei* (ver Figura 18).

Como nos indica Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), “criar colaborativamente os instrumentos, usá-los nas vivências do grupo, é uma expressão de construção do conhecimento social e de iniciação à democracia”, na medida em que se propicia oportunidades para integrar outras aprendizagens no âmbito da matemática e da linguagem como instrumento de comunicação oral e escrita (p. 29).

**Figura 18. Diário de turma**

Gostamos	Não gostamos	Queremos	Fizemos
Do passeio curto ao jardim Botânico.	Que o João me bato.	Brincar nas areias.	
Que o Sérgio como sem ajuda ao almoço.	Que a Ana melinda sentasse no colo, na visita ao jardim Botânico.	Desenhar (Cristina).	
	Que a Maria Botz? desta forma sentada o João.	Participar no Beto do pão por Deus.	
	Que o Eduardo me empurrasse.	Usar o jardim Botânico.	

Acredito que as crianças da Pré I, ao utilizarem estes instrumentos de regulação nas suas rotinas diárias e semanais, irão gerir mais facilmente as atitudes positivas e negativas no desenvolvimento e construção de valores sobre o certo e o errado, evoluindo eficazmente no seu progresso educativo.

**Atividades Orientadas.**

Durante o desempenho do estágio foi essencial estruturar uma planificação para o desenvolvimento das atividades orientadas, tendo em conta o plano semanal praticado na sala de atividades, abordando transversalmente os conceitos que compreendem as áreas de conteúdo, delineadas pelas OCEPE, e MA para EPE.

As atividades desenvolvidas foram planificadas com o acordo da educadora cooperante, sendo estas o resultado do diálogo efetuado com as crianças nas reuniões de conselho, em que estas partilharam os seus interesses, opiniões e sugestões para atividades e temas pretendidos. Este diálogo criou uma relação entre as vivências e as aprendizagens, sendo as atividades fomentadas incitadoras para que as crianças progressivamente fossem interiorizando e construindo referências necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Neste âmbito, foi meu propósito que todas as crianças estivessem envolvidas ativamente no processo contínuo de aprendizagem, através de uma prática ativa e participativa, onde relacionei os seus conhecimentos prévios com os aspetos do meio ambiente, a estação do ano e os frutos da época, interligando-os aos conteúdos delineados para a EPE (ME, 2007).

Para um educador é essencial que seja capaz de transmitir os conhecimentos e conceitos pretendidos no desenrolar das atividades realizadas, de uma forma lúdica e cativante, respeitando os níveis em que as crianças se encontram. Ao preconizar uma planificação pedagógica, aspirei conceptualizar a “criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 20011, p. 32).

Considero que para uma eficaz intervenção educativa, é fundamental que o educador se sinta preparado e, essencialmente utilize estratégias que tenham sentido, de modo a dar uma sequência lógica e relacionada entre os temas a serem abordados. Assim, as planificações estruturadas semanalmente abrangeram as diferentes áreas de conteúdo, em que a área de formação pessoal e social foi desenvolvida em todas as atividades, por ser considerada transversal, proporcionando um “ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e auto-estima” (ME, 2007, p. 52).

No geral, as estratégias utilizadas ao longo do estágio no âmbito da formação pessoal e social, nomeadamente na sensibilização das crianças para as regras em grupo, no respeito pelos pares e na valorização das ações positivas, revelou-se numa experiência enriquecedora, possibilitando e evidenciando grandes progressos nas relações pessoais e de grupo, fundamentais para a faixa etária em que se encontram, pois “é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (Idem, Ibidem).

Foi notório que a utilização destas estratégias revelou-se uma ferramenta essencial necessária para promover a sua implicação e motivação, fomentando o desenvolvimento das relações interpessoais e sociais (Portugal & Laevers, 2010).

### ***Domínio das expressões.***

Conforme nos indica as OCEPE, o domínio de diferentes formas de expressão contribui para que a criança progressivamente consiga dominar e utilizar o seu corpo, “contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (ME, 2007, p. 57).

*Exploração de técnicas de expressão plástica.*

As atividades de expressão plástica, através da sua variedade e pela possível associação a outras formas de expressão, como a expressão verbal e motora, ampliam o desenvolvimento das competências fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da destreza manual nas crianças.

No domínio das expressões foram facultadas diferentes atividades, direcionadas para a expressão plástica, tendo em conta as sugestões e interesses das crianças.

Seguindo a planificação relativa à primeira semana de intervenção (ver Apêndice B) desenvolvi três atividades distintas de expressão plástica, em que tintas, pincéis, revistas, tesouras e plasticina, foram materiais selecionados para a execução das diferentes ações fomentadas. A primeira atividade baseou-se no recorte e colagem, utilizando material reciclável (revistas e panfletos) previamente selecionados, com imagens coloridas, para que fosse mais atrativo a exploração e recorte das mesmas. Posteriormente, as crianças colaram o material selecionado numa folha A4 de papel cavalinho, com a finalidade de respeitar a área apresentada e a regra de escorrer o pincel, desenvolvendo o controlo da motricidade fina.

Conforme a escolha da maioria das crianças, no segundo dia, a atividade orientada baseou-se na execução de representações plásticas com plasticina, fomentando grandes momentos de criatividade e exploração, utilizando para o efeito diferentes ferramentas para a modelagem. Corroborando com as OCEPE (2007), verificou-se que esta ação implicou um forte envolvimento das crianças, que se traduziu pelo prazer demonstrado e o desejo de explorar e realizar o trabalho.

Para finalizar a semana de intervenção, a pintura com as mãos (digitinta) foi a atividade plástica escolhida, por sugestão de quatro crianças, em que foi visível a grande implicação e interesse na ação. Revelou-se numa experiência nova para a maioria do

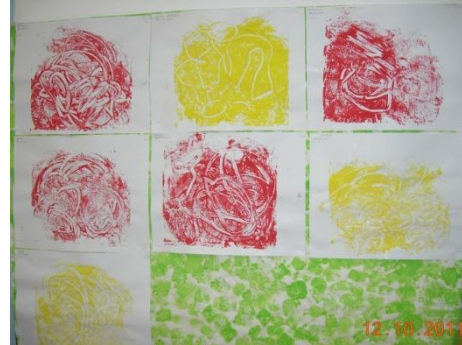
grupo, promovendo o desenvolvimento da motricidade em que estes vivenciaram uma multiplicidade de sensações diferentes através da experimentação (ver Figura 19).

Posteriormente, após a secagem dos trabalhos, as crianças identificaram as suas composições e colaboraram na colocação dos desenhos no placar (ver Figura 20).

**Figura 19. Atividade de digitinta**



**Figura 20. Produções das crianças**



Na semana seguinte surgiu a sugestão de pintar as capas de arquivo onde as crianças guardam os trabalhos produzidos. Assim, na planificação da referida semana (ver Apêndice C), utilizei a sugestão para apropriar a técnica de pintura com carros na referida ação, onde todos colaboraram ativamente na atividade, desenvolvendo a criatividade e valorizando o processo de exploração de diferentes técnicas de pintura (ver Figuras 21 e 22).

**Figuras 21 e 22. Atividade de pintura utilizando carros**





No decorrer do estágio tinha inferido a grande predileção das crianças pela atividade de modelagem com plasticina, que todos os dias era solicitada pela maioria. Tendo como referência esta preferência, planifiquei uma atividade que envolvesse a modelagem mas utilizando diferentes materiais (ver Apêndice D).

Como nos indica as OCEPE, na modelagem podemos “utilizar materiais diversos desde os mais dúcteis, como a areia molhada até aos mais consistentes como o barro [...] passando eventualmente pela massa de cores” (ME, 2007, p. 63).

Neste sentido, a escolha reverteu-se para a modelagem com massa de farinha, despertando grande interesse e atenção nas crianças. Optei por reunir todo grupo em volta das mesas e confeccionar a massa com farinha e água, para que todos pudessem observar em simultâneo.

No decorrer da ação, salientei que a massa poderia ser confeccionada em casa com os pais e que poderíamos utilizar corante alimentar para obter massa com diferentes cores, estabelecendo uma comparação com os materiais e processos utilizados pelos padeiros na confeção do pão.

Foi deveras gratificante verificar o impacto que esta atividade proporcionou, pois durante a explicação as crianças mantiveram-se atentas, questionando e dialogando sobre os passos decorridos durante a ação.

Depois de pronta a massa, distribuí um pouco de farinha nas mesas e nas mãos das crianças para que pudessem explorar e sentir a sua textura, antes de repartir o conteúdo. Mencionei que poderiam manipular este material como a plasticina utilizando as diferentes ferramentas para a modelagem, contudo as crianças optaram por manusear a farinha e a massa com as mãos, experimentando as diferentes sensações que a atividade proporcionou (ver Figuras 23 e 24).

**Figuras 23 e 24. Modelagem com massa de farinha**

### *Saída ao jardim da escola.*

Na terceira semana de intervenção pedagógica sugeri uma saída ao jardim da escola, com o intuito de recolher folhas secas, para que posterior carimbagem numa folha de papel (ver Apêndice E).

No processo de aprendizagem, como é referido por Piaget, as crianças aprendem agindo sobre o meio que as rodeia, através de uma variedade de experiências que fortalecem o seu desenvolvimento, (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Por ser a primeira saída do grupo, houve a necessidade de destacar a atenção em alguns aspetos relevantes da formação pessoal, no que concerne às regras de saída em pares, nomeadamente; respeitar a fila, não correr, não empurrar, não largar a mão do par e respeitar os espaços verdes da escola.

Assim, após uma breve explicação das regras, as crianças puderam explorar e vivenciar no concreto a atividade, envolvendo-se na descoberta do seu meio, corroborando com Portugal e Laevers (2010) no sentido em que “a descoberta de si próprio e do ambiente é feita através do movimento e da acção” (p. 39).

A importância destas vivências fortalece o seu conhecimento e a sede de aprender, sendo esta uma característica do estágio de desenvolvimento em que se encontram, o Pré-Operatório (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Refletindo sobre esta temática foi possível concluir que as características do espaço exterior à instituição foram fundamentais para a construção de uma boa prática pedagógica, facultando às crianças uma experiência diferenciada num processo de crescimento e aprendizagem construtiva, onde estas aprenderam com as situações que vivenciaram, sendo a sua aprendizagem um processo social (Serra, 2004).

A implicação revelada pelas crianças na saída levou a uma maior permanência de tempo no exterior, refletindo-se posteriormente na realização da carimbagem das folhas, não executada por todas as crianças, mas tendo seguimento no período após o repouso, em concordância com a educadora da tarde que se voluntariou para dar continuidade à ação.

Através desta interação com o meio envolvente, as crianças puderam manipular e obter experiências individuais que contribuíram para o enriquecimento das suas competências pessoais e sociais (Lebrun, 2008).

Conforme nos indica as OCEPE (2007), “valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor” (p. 61).

### *Festa do pão por Deus.*

Com a chegada das festividades alusivas ao pão por Deus, a instituição escolar agendou uma pequena festa para as crianças e respetivos EE, em que foi proposto a todas as salas de pré-escolar a realização de uma pequena dramatização para apresentar no referido dia. Neste âmbito, a escolha das crianças em concordância com toda a equipa da sala, foi a de cantar e dramatizar uma música intitulada “*São Castaninhas*”.

As canções infantis além de trabalharem a expressão musical encontram-se associadas ao equilíbrio e à coordenação motora, à expressão oral e à audição. É a partir

das relações que a criança estabelece entre o som e os gestos que executa quando canta, dança, imita e ouve, que constrói o seu conhecimento musical ao mesmo tempo que estabelece relações de sociabilidade e desenvolve laços afetivos.

Como nos indica Hohmann e Weikart (2011) a música é um aspeto importante no contexto pré-escolar, constituindo uma linguagem rica e motivadora que “insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários” (p. 658).

De acordo com Willems (1970) a música deve ocupar um lugar de grande importância no seio da educação, pois “ela enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia” (p. 11).

Nesta perspectiva, as ações desenvolvidas para a concretização da atividade abrangeram o domínio das expressões, dramática, motora, plástica e musical. Assim, atendendo a que teríamos de referir o tema do pão por Deus, ensaiar e preparar os adereços para a festa, a planificação referente à quarta semana direccionou-se essencialmente ao tema do Outono e do pão por Deus (ver Apêndice F).

Primeiramente foi feita a exploração do tema do pão por Deus através de um teatro de fantoches manufaturados com frutos da época, em que as crianças puderam visualizar e provar os diferentes sabores.

Na prossecução desta atividade e, aproveitando as aulas de expressão musical, foi realizado um trabalho cooperativo com o professor desta área, no sentido de ele apresentar a canção recorrendo a um instrumento de cordas, a viola, ajudando as crianças a manter o tom certo (Hohmann & Weikart, 2011).

Posteriormente, na sala de atividades, partimos para a dramatização, efetuando a coreografia através da expressão corporal, onde as crianças moviam-se ao som da música executando gestos simples. No domínio da expressão musical, a maioria das

crianças cantou e dramatizou a canção escolhida, sendo notório a dificuldade de coordenação motora, natural da faixa etária em que se encontram.

É no decurso das aprendizagens que a exploração de diferentes formas de movimento possibilita à criança, a tomada de “consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal” (ME, 2007, p. 58).

Como defende Willems (1970) a música favorece o desenvolvimento integral das crianças, ela é um fator importante da formação da personalidade humana; "não apenas porque ela cria um clima particularmente favorável ao despertar das faculdades criadoras, mas ainda porque pode vivificar a maioria das faculdades humanas e favorecer o seu desenvolvimento" (p. 8).

Para a realização dos adereços foi sugerido por uma criança a elaboração de uma castanha em forma de coroa. Com base nesta sugestão primeiro foi desenhado o fruto e, após recortado com a ajuda do adulto, seguiu-se a pintura realizada pelas crianças (ver Figura 25). Após a secagem, as crianças cortaram pedacinhos de palha de bananeira para colar na parte inferior do fruto como ilustrado nas Figuras 26 e 27.

**Figura 25. Pintura da castanha**



**Figura 26. Recorte da palha de bananeira**



**Figura 27. Colagem dos recortes**



Verifica-se que “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (ME, 2007, p. 38).

Esta atividade foi alvo de reflexão, visto ter demonstrado momentos de grande concentração, observados no desenvolvimento da ação, onde as crianças mostraram-se interessadas, participativas e empenhadas, desenvolvendo a sua motricidade e o seu cognitivo, revelando momentos de grande envolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

Após um ensaio geral, chegou o grande dia da atuação tendo as crianças a oportunidade de revelar o seu trabalho aos pais, refletindo-se num momento único repleto de empenho, combinado com alguma timidez devido a ser a primeira atuação perante um grande público. Durante esta semana foi notório o progresso das crianças nas atividades desenvolvidas, como também o empenho em realizar todas as ações relacionadas com as festividades do pão por Deus.

Foi evidente que estas práticas centradas nos interesses das crianças, alusivas aos costumes e tradições, promoveram a atenção e a concentração, conduzindo a uma forma de aprendizagem mais profícua, visto estarem relacionadas com o meio social, cultural e histórico que as rodeia (Lebrun, 2008).

#### *Dramatização com fantoches.*

A expressão dramática abrange os aspetos importantes do desenvolvimento da criança, tornando-se numa área importante, a qual trabalha os processos de experimentação que aumentam o seu potencial cognitivo, fazendo com que estas consigam expressar-se com autonomia.

Atendendo à predileção das crianças por histórias, recorri à expressão dramática, utilizando o teatro de fantoches, na perspectiva de que as histórias devem ser contadas

através de diversificadas formas de abordagem, de modo a se tornarem cativantes e emotivas, executadas de uma forma ativa ao nível da apresentação e do desenvolvimento do conto.

Tendo em evidência o tema do pão por Deus, elaborei diferentes fantoches de vara, com frutas comestíveis para iniciar a abordagem do tema, sendo estes: a romã, a pera abacate, a castanha, a noz, o mango, o kiwi e o figo (ver Figura 28).

**Figura 28. Fantoches de vara**



Segundo as OCEPE, a utilização de fantoches de vários tipos e formas desenvolve a “expressão e comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos e histórias, etc” (ME, 2007, p. 60).

Deste modo, a história seguiu uma sequência em que os frutos surgiam individualmente, descrevendo algumas das suas características em forma de adivinha, fomentando a participação das crianças na descoberta dos seus nomes. Assim, com a dramatização desta história pretendi promover um clima alegre, perspetivando uma aprendizagem através das emoções, que possivelmente de outra forma tradicional tornar-se-ia menos perceptível e menos cativante.

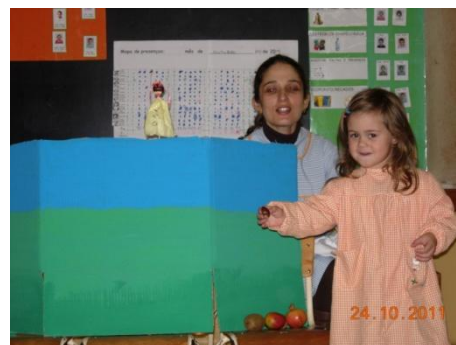
As atividades fomentadas com aprendizagens ativas estimulam favoravelmente o desenvolvimento da criança, que aprende com maior eficácia através do lúdico.

Após a apresentação de cada fruto, as crianças que adivinharam os seus nomes dirigiram-se ao biombo e retiravam do saco do pão por Deus o respetivo fruto, com o propósito de comparar com os fantoches da dramatização e apresentar aos colegas. Este momento foi deveras rico, na medida em que as crianças puderam vivenciar e explorar no concreto a textura, a cor, o cheiro e a forma dos frutos, comparando-os e relacionando-os com os seus conhecimentos e as suas vivências (ver Figuras 29 e 30).

**Figura 29. Apresentação do kiwi**



**Figura 30. Apresentação da castanha**



Na sequência desta dramatização, propus que experimentássemos o paladar de alguns frutos que eram desconhecidos pela maioria das crianças, como a romã, a noz, a castanha e o kiwi, o que as levou à descoberta de novos sabores (ver Figuras 31 e 32).

**Figura 31. Prova da romã**



**Figura 32. Prova do kiwi**





No final da atividade todas as crianças tiveram a oportunidade de manipular os fantoches, reproduzindo algumas das frases proferidas durante a dramatização. Foi evidente como este tipo de atividade estimula o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de interpretação das crianças, despertando o potencial criativo essencial ao seu crescimento integral (ver Figura 33).

**Figura 33. Manipulação dos fantoches pelas crianças**



Não menos importante foi também a confecção de fantoches executada pelas crianças na semana anterior, reproduzindo e caracterizando as personagens da história “*O Patinho Feio*” através do desenho (ver Apêndice E).

Esta atividade surgiu do interesse das crianças em dramatizar a história, após ter sido contada com recurso a um fantoche surpresa, sendo esta uma estratégia utilizada para conquistar a atenção das crianças.

Posteriormente à realização da produção plástica, as crianças pintaram um rolo de papel higiénico com uma cor à escolha, colocando no dia seguinte o seu desenho.

Esta criação quando confeccionada pelas crianças, poderá formar um instrumento de brincadeira e tornar-se no seu brinquedo preferido, estimulando deste modo a linguagem na construção de diálogos, sozinhas ou em grupo.

*Jogos de identificação.*

Segundo Vygotsky, é através do jogo que a criança adquire iniciativa, autoconfiança, aprende a agir, estimula a curiosidade, desenvolve a linguagem, o pensamento e a concentração (Serra, 2004).

É crucial que um educador seja capaz de transmitir os conhecimentos e conceitos pretendidos no desenrolar das atividades realizadas, de uma forma lúdica e cativante, respeitando os níveis em que as crianças se encontram (ME, 2007).

Quanto maior for a destreza de uma criança, maior será o seu desenvolvimento. Neste sentido, os jogos traduzem-se num recurso essencial para que as crianças estabeleçam relação com o espaço, conseguindo através destas experiências “encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objectos” (Idem, Ibidem, p. 73).

Durante o estágio foram realizados dois jogos orientados, tendo como intencionalidade educativa a identificação, associação e contagem de frutos, desenvolvendo habilidades operatórias e motoras a nível da motricidade fina e global, com o intuito das crianças aprenderem a conhecer as suas possibilidades e a desenvolver cada vez mais autoconfiança (ver Apêndice C e F).

O jogo de identificação com frutos consistiu em formar conjuntos de frutos que estavam presentes na história contada “*A surpresa de Handa*”, de modo a que as crianças conseguissem colocar nos pratos de diferentes cores o fruto com a cor correspondente. Posteriormente as crianças contaram os frutos presentes na história com a ajuda do adulto.

O jogo de dominó surgiu na sequência das atividades relacionadas com o tema do pão por Deus, baseando-se na construção de um dominó de frutos executado por mim, em que as imagens dos frutos eram as mesmas da dramatização feita com fantoches (ver Figura 34). O jogo foi realizado em simultâneo com o grupo, de modo a

que todos estivessem envolvidos na mesma atividade. Tendo o mesmo número de peças de um dominó, consistia em selecionar os frutos iguais numa sequência, comparando-os com os frutos vistos no teatro de fantoches de modo a alinhar o dominó.

Inicialmente houve dificuldade em conseguir a concentração de todos na atividade, mas progressivamente com a ajuda dos adultos presentes na sala e após as crianças terem compreendido o sentido do jogo, tornou-se num momento gratificante e de grande envolvimento.

**Figura 34. Imagem da caixa do dominó de frutos**



Foi notório que apesar do dominó ter sido realizado no dia seguinte à dramatização, a maioria das crianças lembravam-se do nome dos frutos e conseguiram identificá-los no decorrer do jogo.

Os jogos praticados foram bem aceites pelo grupo estabelecendo-se uma boa afinidade entre todos, refletindo deste modo, que “as relações e interações são a concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho, et al., 2009, p. 9).

### ***Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.***

#### ***Conto de histórias.***

Através da leitura de histórias criam-se laços emocionais e pessoais fortes, sendo que esta atividade praticada frequentemente propicia às crianças a possibilidade de

“estabelecer as conexões entre a palavra escrita e falada, e ganhar uma compreensão de como usar a linguagem para contar histórias” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 547).

A pertinência da introdução de histórias partiu dos interesses do grupo, sendo estas um ótimo recurso para desenvolver a expressão oral e abordagem à escrita, onde menciono o “texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (ME, 2007, p. 70).

Atendendo a que o momento destinado ao conto de histórias era muito enaltecido pelas crianças, estruturei as minhas planificações no sentido de utilizar histórias durante a minha intervenção educativa, recorrendo a diferentes formas de expressão, nomeadamente, a leitura de histórias, a interpretação de imagens, a descrição de gravuras, a organização de sequências de imagens e a utilização de fantoches.

As distintas formas de abordar histórias traduzem-se numa “construção ao nível das interações educacionais que tratam a escrita como um bem precioso e criam andaimes para que a criança possa ser um leitor ou escritor” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 45).

As histórias<sup>567</sup> foram escolhidas de acordo com o tema do projeto desenvolvido “*os nossos animais de estimação*”, tendo em conta a planificação semanal e o Plano Nacional de Leitura (PNL), sendo previamente analisadas com a educadora cooperante.

Segundo as OCEPE “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” [...] e estes “devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (ME, 2007, p. 70).

Antes de iniciar o conto das histórias, senti a necessidade de promover um exercício de relaxamento para obter a concentração das crianças na atividade. O recurso

---

<sup>5</sup> Texier, O. (2010). *Cucu patinho!* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença

<sup>6</sup> Asensio, A. (1993). *Contos de Sempre. O Patinho Feio.* (2ª ed.). Porto: Edições internacionais Edinter.

<sup>7</sup> Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa.* Editora Caminho.

de canções mimadas, alusivas aos temas trabalhados e cantadas com voz suave, evidenciou uma estratégia para captar a atenção e a concentração de todo o grupo.

Foi notório a atenção e a curiosidade das crianças na exploração das imagens, estabelecendo de imediato relação entre a história e as suas vivências, sendo estas as primeiras a empregar essas relações numa atitude positiva, que segundo Portugal e Laevers (2010), estão na base de toda a aprendizagem.

A partir desta atividade, verifiquei que o conto da história em grande grupo apresentava uma ótima estratégia para trabalhar as regras no tapete, o saber estar em grupo, o saber esperar pela sua vez para falar, a concentração e atenção, bem como a oralidade fomentada no diálogo entre os pares e adultos no reconto da história.

Verifica-se a importância desta atividade no sentido em que promove o desenvolvimento da atenção, da oralidade e é um passo para a descoberta da escrita, sendo que o primeiro contacto das crianças com a mesma acontece, maioritariamente, através das imagens que a criança vê e assemelha ao que ouve (Mata, 2008).

### *Escrita livre.*

O MEM, no contexto pré-escolar, procura facultar um ensino em que as crianças compreendam a funcionalidade do ato de ler e escrever.

Atendendo a este facto, a área destinada à escrita livre proporcionava materiais que progressivamente foram motivando as crianças para a descoberta do funcionamento da leitura e da escrita. Segundo Hohmann e Weikart (2011) é através do contacto com materiais impressos e com pessoas que leem, que as crianças vão construindo “uma expectativa acerca do significado que as palavras impressas possuem” (p. 551).

O contacto com diferentes formatos de texto manuscrito ou impresso, “o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de

algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito” (ME, 2007, p. 70).

Perante esta referência, as crianças da Pré I eram encorajadas e motivadas para a elaboração do código escrito, utilizando a área da escrita livre para a realização das primeiras tentativas de pré-escrita (Niza, 1998a).

No decorrer das semanas de estágio foram várias as atividades que permitiram familiarizar as crianças com o código escrito, designadamente, os desenhos, as pinturas, a exploração dos livros e revistas e as reuniões de conselho. Os nomes das crianças que eram registados nas suas produções, também foram considerados um aspeto de envolvimento da criança no código escrito, através da tentativa da sua reprodução.

Segundo as OCEPE, “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas”, sendo que no decurso da aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz “vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas” (p. 69).

As reuniões de conselho, realizadas às sextas-feiras, asseguravam rotativamente que as crianças praticassem experiências de escrita, na medida em que era nomeado em cada conselho um secretário para a elaboração da ata. Deste modo, as crianças ao serem comprometidas com esta tarefa adquiriam competências de responsabilização, realizando igualmente tentativas de escrita, sendo esta ação muito valorizada por todos.

A utilização dos lápis de pau e canetas de feltro para a realização de desenhos, facultou às crianças a exploração das qualidades técnicas, plásticas e expressivas do material, realçando as qualidades da cor, não esquecendo que “o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, complementando-se mutuamente” (ME, 2007, p. 69).

***Trabalho de projeto.***

*Projeto “Os nossos animais de estimação”*

No decurso da intervenção educativa, foi minha pretensão realizar o trabalho de projeto como uma oportunidade promotora de inovação e criatividade nas práticas educativas, potencializando e respeitando as capacidades inerentes nas crianças (Katz & Chard, 1997). Contudo, todas as propostas de trabalho de projeto apresentadas por elas não foram concretizadas, algumas foram iniciadas e apenas uma foi concluída com as quatro fases necessárias para a sua realização, pois o *Trabalho em Projeto* requer um tempo próprio para a organização da informação, para o desenvolvimento e comunicação ao grupo (Niza, 1998a).

Neste sentido, através dos conhecimentos dos quatro elementos interessados no tema, o trabalho foi orientado para a resolução da primeira fase do projeto “a definição do problema”, que originou a seguinte questão: “*O que precisamos saber sobre os animais domésticos?*”. As crianças envolveram-se dando sugestões e respondendo de acordo com as suas vivências familiares, relacionando a problemática com o meio envolvente, neste aspeto, o assunto do projeto foi “retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 4).

O projeto iniciou-se com o diálogo em grande grupo, sendo esta a estratégia utilizada para implicar todas as crianças no tema, onde foram discutidas algumas opiniões e recolhidas informações sobre quem tinha animais de estimação em casa. Foi evidente que ao favorecer o diálogo para debater as ideias das crianças, obteve bons resultados, conseguindo manter o entusiasmo e interesse do grupo.

Neste pressuposto, as crianças construíram o seu conhecimento na ação com o meio, que segundo Piaget, estas aprendem com o que veem, com o que tocam, com o que sentem e com tudo aquilo em que realizam (Sá, 2002).

Através da pesquisa feita e de acordo com algumas informações dos pais, concluiu-se que onze crianças possuíam um animal de estimação, dos quais foram mencionados cinco animais distintos, nomeadamente, o gato, o cão, o pássaro, a galinha e o peixe, sendo que três crianças não tinham nenhum animal.

Verificou-se que a utilização do trabalho de projeto implicou contar com o imprevisto das ideias das crianças, acarretando uma maior disponibilidade e atenção às sugestões apresentadas, confrontando-as com a intencionalidade educativa, já que uma das crianças que não tinha nenhum animal afirmou que gostaria de ter um panda.

No dia seguinte iniciamos a segunda fase do projeto, tendo o grupo selecionado as imagens e organizado o espaço para a realização do trabalho (Katz & Chard, 1997).

Como nos afirma Many e Guimarães (2006), o trabalho de projeto implica a necessidade de participar ativamente em grupo para que o produto final seja de qualidade. No geral, esta condição verificou-se enriquecedora para as crianças, possibilitando e evidenciando grandes progressos nas relações pessoais e de grupo fundamentais nesta faixa etária, pois “é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (ME, 2007, p. 52).

Segundo Vygotsky a aprendizagem “originava processos internos de desenvolvimento que apenas operavam quando a criança interagia com outros e em cooperação com colegas” (Fontes & Freixo, 2004, p. 21).

Na terceira fase do projeto as crianças realizaram uma breve pesquisa documental, recortando os animais domésticos mencionados pelas crianças da sala, passando seguidamente à execução do cartaz. Após terem escolhido a cor do cartaz, colaram os cinco animais de estimação selecionados na parte superior e, por baixo de cada um, a fotografia do colega que possuía esse animal. As fotografias dos colegas que



não possuíam animais de estimação foram colocadas separadamente, numa tira de cor vermelha, tendo ao lado o desenho do animal que gostariam de ter, como podemos observar na Figura 35.

**Figura 35. Cartaz do projeto “Os nossos animais de estimação”**



Como a finalização do trabalho de projeto implica a sua divulgação, na última fase do mesmo, foi realizada a apresentação pelos quatro elementos ao resto do grupo, aproveitando a atividade de biblioteca para divulgar o trabalho, dando a conhecer os resultados e a importância do tema desenvolvido sob a forma de cartaz, salientando os cuidados que devemos ter com os animais de estimação de uma forma sintetizada da aprendizagem desenvolvida (Many & Guimarães, 2006).

Verificou-se que o trabalho de projeto envolveu uma constante interação do grupo, onde todos cooperaram desde a resolução do problema até à sua divulgação (Leite, Santos & Malpique, 1989).

Com esta ação, as crianças adquiriram competências essenciais, fundamentadas na cooperação, na negociação e no trabalho em grupo, permitindo uma implicação nos conteúdos relacionados com o tema do projeto (Portugal & Laevers, 2010).

**Avaliação global do grupo.**

Atualmente no sistema educativo solicita-se práticas educativas e avaliativas que possibilitem às crianças aprendizagens significativas, permitindo-lhes um desenvolvimento de saberes, capacidades e valores que facilitem uma formação contínua para uma plena integração na sociedade (ME, 2007).

As OCEPE sugerem aos educadores uma gestão flexível e contextualizada das suas orientações, sendo esta posição uma prática frequente no ambiente pedagógico proporcionado pelo MEM. Este movimento envolve as crianças na sua cultura proporcionando uma participação democrática de todos, evidente na organização das atividades, na gestão do currículo, na avaliação e em toda a vida do espaço educativo. No MEM o método de avaliação é contínuo, formativo e participativo, sendo feito progressivamente consoante as crianças vão desenvolvendo as suas capacidades, em que o grupo interage reciprocamente participando ativamente no desempenho de todas as tarefas, incluindo a planificação e avaliação (Niza, 1998a).

Conforme nos indica as OCEPE, a avaliação no pré-escolar envolve uma tomada de consciência para adequar todo o processo educativo às necessidades, interesses e evolução das crianças. Este processo de avaliação, quando realizado em conjunto com as crianças, descreve “uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento” (ME, 2007, p. 27).

A avaliação na EPE adota uma dimensão formativa, em que o contínuo processo de aprendizagem das crianças pressupõe uma tomada de consciência das aquisições, progressos e dificuldades que vão adquirindo.

Tendo em conta os pressupostos das OCEPE, a avaliação do desenvolvimento e a aprendizagem do grupo de crianças praticada no decurso do estágio, resultou de um registo semanal efetuado segundo as planificações estruturadas (ver apêndices B, C, D, E e F), recorrendo à observação direta e registos escritos. Para uma melhor observação dos progressos e conhecimentos das crianças, elaborei um quadro de avaliação tendo como referência as MA (ME, 2010), (ver Quadro 2).

Ao longo das semanas de intervenção educativa foi verificado um crescente progresso na aprendizagem das crianças, que expressavam ter compreendido e interiorizado os conteúdos apresentados. Foi notório que os conhecimentos trabalhados através de experiências concretas foram extremamente relevantes para a compreensão dos conceitos, embora esteja consciente que nem todas as crianças os compreenderam com toda a complexidade que estes subentendem.

**Quadro 2. Avaliação do grupo de acordo com as MA (ME, 2010)**

<i>Áreas de conteúdo</i>	<i>Domínios</i>	<i>Avaliação As crianças da Pré I...</i>
<i>Conhecimento do Mundo</i>	<i>Localização no Espaço e no Tempo</i>	<p>Relativamente às noções espaciais verifica-se que as ainda estão em fase de amadurecimento devido à faixa etária e ao período de adaptação em que se encontram.</p> <p>Apresentam dificuldade em marcar a presença sendo sempre necessário a ajuda do adulto ou dos pares.</p> <p>A maioria consegue identificar as noções espaciais mais básicas, como: dentro/fora; em cima/em baixo, perto/longe e atrás /à frente, não sabendo identificar a esquerda e a direita.</p> <p>Reconhecem todas as áreas da sala de atividades, os espaços exteriores e identificam a sua finalidade.</p> <p>Conseguem identificar a sua fotografia e as dos pares.</p> <p>A maioria identifica e nomeia os diferentes momentos da rotina diária. Três elementos sabem a sequência dos dias da semana verificando-se que os restantes pares repetem a sequência por imitação. Nenhuma sabe identificar o dia e o mês do seu aniversário.</p>

	<p><i>Conhecimento do Ambiente Natural e Social</i></p>	<p>Conseguem referir semelhanças e diferenças entre materiais e entre materiais e objetos, segundo algumas propriedades simples, como: textura, cor e cheiro.</p> <p>Sabem identificar, designar e localizar corretamente diferentes partes externas do corpo, e reconhecem a sua identidade sexual.</p> <p>Identificam o seu primeiro nome, sendo que algumas sabem o nome completo. A maioria identifica corretamente a idade, indicando em simultâneo a representação numérica com os dedos.</p> <p>Reconhecem algumas características físicas e modos de vida dos animais, principalmente nos animais domésticos.</p>
	<p><i>Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social</i></p>	<p>Todas conseguem situar-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples, pai/mãe).</p> <p>Algumas conseguem identificar os diferentes contentores de reciclagem e reconhecem a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, identificando os materiais a colocar no ecoponto.</p> <p>Progressivamente foram assimilando algumas noções sobre a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas.</p> <p>Todas reconhecem e executam algumas práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança, nomeadamente, lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário, lavar os dentes, evitar o consumo excessivo de doces, atravessar nas passadeiras, respeitar os semáforos, entre outros.</p>
<p><i>Expressões</i></p>	<p><i>Expressão Plástica</i></p>	<p>Nas atividades direcionadas para a expressão plástica conseguiram praticar algumas técnicas através do contato com diferentes modalidades expressivas como: pintura, digitinta, modelagem, carimbagem e desenho.</p> <p>Na sequência das atividades a maioria identifica alguns elementos da comunicação visual na observação de formas visuais e utiliza-os nas suas composições plásticas, como a mistura de cores, a utilização de formas geométricas (quadrado e o círculo) e as linhas (retas, curvas e zigzag).</p> <p>Nas produções livres poucas conseguem representar a figura humana, sendo que a maioria encontra-se na fase da garatuja.</p> <p>Todas conseguem identificar as suas produções, indicando opinião sobre o seu trabalho e sobre o trabalho dos seus pares.</p> <p>Algumas conseguem utilizar corretamente e de forma autónoma os diferentes materiais de expressão nomeadamente os lápis de cor, os pinceis, a tesoura, entre outros, sendo que a maioria apresenta dificuldade no manuseamento dos diferentes utensílios.</p>

	<i>Expressão Dramática</i>	<p>Interagem com os adultos e com os pares em diferentes atividades, faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas como os fantoches.</p> <p>Através da livre expressão todas conseguem exprimir diferentes estados de espírito e representa-los.</p> <p>Nas brincadeiras livres ou estruturadas são capazes de inventar e representar personagens e situações diversificando as formas de concretização.</p>
	<i>Expressão Musical</i>	<p>Algumas conseguem memorizar canções com o controlo progressivo da melodia, contudo, a maioria somente consegue entoar a melodia.</p> <p>Todas conseguiram executar minimamente a coreografia trabalhada, através da expressão corporal, executando gestos simples, cantando e dramatizando a canção escolhida, sendo notório a dificuldade de coordenação motora, natural da faixa etária em que se encontram.</p>
	<i>Expressão Motora</i>	<p>Através das atividades livres e de expressão físico motora, foi possível verificar que, embora evidenciando alguma dificuldade, realizam várias destrezas motoras como: rastejar deitado dorsal e ventral em todas as direções, movimentando-se com o apoio das mãos e pés; rolar sobre si próprio em posições diferentes e saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados.</p> <p>Em relação aos jogos realizados, livres e orientados, evidenciaram dificuldade no cumprimento das regras.</p>
<i>Formação Pessoal e Social</i>	<i>Independência/ Autonomia</i>	<p>Verifica-se que progressivamente todas foram realizando sem ajuda algumas tarefas do dia-a-dia, tais como: vestir e despir a bata, calçar e descalçar os sapatos, utilizar corretamente a casa de banho e comer utilizando adequadamente os talheres, necessitando sempre da orientação do adulto.</p> <p>Reconhecem e identificam os diferentes momentos da rotina diária da sala reconhecendo o que se faz em cada um deles.</p> <p>Após a introdução do quadro de tarefas, assumiram as suas tarefas, responsabilizando-se e executando-as de forma autónoma.</p> <p>Cumpriam autonomamente as ações que se propuseram realizar, durante a permanência nas diferentes áreas, de acordo com os seus interesses, utilizando convenientemente os recursos disponíveis.</p> <p>As mais velhas manifestavam curiosidade, formulando questões sobre alguns aspetos que observavam, propondo-se pesquisar e saber mais sobre o assunto, através do trabalho de projeto.</p> <p>A maioria opina sobre as suas preferências e gostos, utilizando argumentos para justificar as suas escolhas.</p>

	<i>Cooperação</i>	<p>Todas partilhamos brinquedos e outros materiais, demonstrando comportamentos de cooperação por iniciativa ou quando solicitadas.</p> <p>Participam na planificação diária e semanal da sala, sugerindo as atividades que pretendem realizar.</p> <p>Participam no trabalho de projeto cooperando no desenrolar da atividade e na elaboração do produto final.</p>
	<i>Convivência democrática</i>	<p>Todas participam na elaboração das regras da sala reconhecendo a sua razão e a necessidade de cumpri-las.</p> <p>Através da introdução do diário de turma e da reunião de conselho discutiam as situações de conflito através do diálogo resolvendo democraticamente os problemas apresentados.</p>
	<i>Conhecimento das Convenções Gráficas</i>	<p>Reconhecem a diferença entre os livros de histórias e revistas e utilizam-nos corretamente manifestando atenção e curiosidade na exploração das imagens, estabelecendo de imediato relação entre a história e as suas vivências.</p> <p>Através da exploração dos livros e dos quadros de registo, a maioria consegue distinguir as letras dos números.</p> <p>Todas conseguem através do desenho ou garatujas para representar ações.</p>
	<i>Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal</i>	<p>Nos diálogos em grande grupo foi notório o melhoramento do diálogo, participando e questionando sempre que solicitadas.</p> <p>Durante a exploração das histórias manifestaram grande interesse conseguindo efetuar o reconto muito resumidamente mas na sequência apropriada, identificando as personagens principais.</p> <p>Quando solicitadas nos diálogos em grande grupo, as mais velhas conseguiam partilhar oralmente acontecimentos vividos com frases perceptíveis e sequência lógica empregando palavras aprendidas.</p>
<i>Matemática</i>	<i>Números e Operações</i>	<p>Nas atividades desenvolvidas em que transversalmente foram desenvolvidos conceitos matemáticos, notou-se que todas apresentavam dificuldade na contagem dos objetos, sendo que as mais velhas conseguiam contar até cinco e por vezes até dez.</p>
	<i>Geometria e medida</i>	<p>Na atividade de associação de objetos em que tinham de associar o objeto à cor, todas conseguiram realizar a tarefa.</p> <p>Na realização do jogo de dominó, algumas cumpriram as regras sendo necessário a intervenção constante do adulto para que as restantes efetuassem corretamente a ação.</p> <p>Na identificação dos animais e plantas quanto ao tamanho e à cor, todas conseguiram comparar os elementos utilizando a linguagem “grande/pequeno” e “escuro/claro”.</p>

### **Avaliação global da criança.**

Seguindo os pressupostos da organização do estágio na componente de EI foi realizada uma avaliação individual de uma criança selecionada aleatoriamente. Esta escolha teve essencialmente um cariz enigmático, devido ao relacionamento e vinculação estabelecidos com a criança desde o primeiro dia de estágio.

A avaliação foi realizada de acordo com as fichas de avaliação apresentadas no SAC de Portugal e Laevers (2010), e em observações e notas de campo realizadas diariamente ao longo do processo pedagógico, tendo sido observado o desempenho da criança nas atividades individuais e de grande grupo, nas rotinas e em todas as atividades realizadas no contexto escolar. Pois, é através do processo de observação e documentação que é possível identificar as áreas fortes e frágeis de uma criança que necessitam de intervenção prioritária, atendendo aos processos de implicação e bem-estar emocional experienciados, “permitindo a monitorização dos processos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

De acordo com a abordagem experiencial defendida por Portugal e Laevers (2010), para que o desenvolvimento de uma criança decorra de forma equilibrada, os níveis de implicação e bem-estar emocional deverão manifestar-se em grau elevado. O grau de bem-estar demonstrado por uma criança, num contexto educativo, indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda-as a satisfazer as suas necessidades. No que concerne ao grau de implicação representa, particularmente, “um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo” (Idem, Ibidem, p. 25).

A escala utilizada na ficha de avaliação individualizada 1i (ver Quadro 3) indica as dimensões que compreendem a implicação e o bem-estar emocional e é medida com níveis que se encontram estruturados de 1 a 5, correspondendo a diferentes graus: *1-muito baixo; 2-baixo; 3-médio; 4-alto e 5-muito alto* (Idem, Ibidem).

Como nos indica Portugal e Laevers (2010), avaliar a implicação de uma criança traduz-se numa tarefa difícil de medir, sendo que esta “exige um reconhecimento, o mais complexo possível, da perspectiva da criança, e também cobre actividades com carácter predominantemente interno” (p. 31). Todavia, a referida escala dá-nos a oportunidade de o fazer, utilizando os parâmetros definidos em cada um dos níveis, possibilitando avaliar o desenvolvimento curricular, atendendo ao progresso individual de uma criança, como é possível verificar através da *ficha 1i* de avaliação individualizada.

**Quadro 3. Ficha 1i correspondente à avaliação individualizada da criança**

<b>Data:</b> Novembro de 2011	<b>Idade da criança:</b> 2 anos
<b>Nome da criança:</b> Mateus	<b>Data de nascimento:</b> 9-11-2009

<b>Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar</b>		
<b>Atitudes</b>	<b>Comportamento no grupo</b>	<b>Domínios essenciais</b>
Autoestima Auto organização / Iniciativa Curiosidade e desejo de aprender Criatividade Ligação ao mundo	Competência social	Motricidade fina Motricidade grossa Expressões artísticas Linguagem Pensamento lógico, conceptual e matemático Compreensão do mundo físico e tecnológico Compreensão do mundo social



### ATITUDES

Autoestima – Indicadores
<p><b>A criança...</b></p> <p><b>Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</b></p> <p>Nunca demonstrou comportamentos que indiquem experiências dolorosas ou traumáticas. É habitual estar alegre, por vezes encontra-se por alguns momentos um pouco triste devido a se encontrar na fase de adaptação, expressando esse sentimento através do choro.</p> <p><b>Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?</b></p> <p>Exprime facilmente os seus sentimentos, de forma adequada e clara, sendo muito carinhosa com os adultos e com os pares.</p> <p><b>Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?</b></p> <p>Evidencia confiança em todas as atividades desenvolvidas na sala o que lhe permite explorar novos materiais. Mantém-se calma e equilibrada perante mudanças ou situações surpresa. Por vezes sente-se insegura e procura o colo do adulto principalmente no decurso das atividades extracurriculares.</p> <p><b>Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?</b></p> <p>Evidencia cuidado consigo, procurando estar em segurança, não arriscando impropriamente, nem agindo de forma irresponsável. Demonstra cuidado em termos higiénicos, lavando as mãos quando vai à casa de banho, sem ser necessário o adulto relembrar, e pede papel para assoar o nariz quando necessário. Responde adequadamente perante o comportamento perturbador dos colegas, recorrendo ao adulto para encontrar proteção ou pedindo ajuda quando necessário.</p>

**Autoestima** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	<u><b>4</b></u>	5
---	---	---	-----------------	---

**Auto-organização / Iniciativa – Indicadores****A criança...****Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?**

Participa ativamente nas atividades livres nas áreas da sala, empenhando-se e terminando a tarefa não se distraindo com a presença dos colegas e sem recorrer ao apoio do adulto.

Quando sente que terá dificuldade em alguma atividade recusa a realização da tarefa observando com atenção os colegas que a executam.

**É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?**

Consegue fazer escolhas autonomamente perante os seus interesses e necessidades.

**É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?**

Consegue desempenhar autonomamente as atividades de rotina diária embora por vezes necessite da orientação verbal do adulto. Comumente escolhe sempre a mesma área para brincar (área dos jogos e construções) aceitando facilmente a escolha de outra área se esta já estiver preenchida. Quando inicia uma atividade tenta terminá-la contornando facilmente pequenos obstáculos que possam surgir.

**Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com experiências?**

Apresenta dificuldade de distanciamento perante uma atividade, não sendo capaz de traçar planos antes de iniciar a atividade nem de descrever o percurso realizado.

**Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?**

Tem dificuldade em se aperceber que as ações podem levar ao bem-estar de todos, preocupando-se mais com o seu bem-estar, não tomando iniciativas que beneficiem o grupo.

**Auto-organização / Iniciativa** – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	<u>3</u>	4	5
---	---	----------	---	---

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 92

<b>Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo</b>
A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.

**Curiosidade e desejo de aprender** – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	<u><b>4</b></u>	5
---	---	---	-----------------	---

**Criatividade** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	<u><b>3</b></u>	4	5
---	---	-----------------	---	---

**Ligação ao mundo** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	<u><b>3</b></u>	4	5
---	---	-----------------	---	---

### COMPORTAMENTO NO GRUPO

<b>Competência social – Indicadores</b>
<b>A criança...</b>
<p><b>Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?</b></p> <p>É uma criança muito observadora, procurando muito o contacto físico com o adulto como forma de proteção. Interage com os pares principalmente nos intervalos do recreio. Não é capaz de iniciar um diálogo exprimindo as suas experiências ou sentimentos, fá-lo quando solicitado por um adulto, sendo que por vezes utiliza os gestos para expressar os seus desejos.</p>
<p><b>Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?</b></p> <p>Apresenta dificuldade em indicar os seus sentimentos não conseguindo expressar-se de forma verbal principalmente nas situações difíceis ou dolorosas.</p>
<p><b>Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?</b></p>

Consegue descrever aquilo que gosta e do que não gosta, principalmente durante a alimentação. Tem consciência das atividades que é capaz de realizar, recusando a realização da tarefa quando sente que terá dificuldade.

**É capaz de se colocar na perspectiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, percepções e pensamentos?**

É capaz de identificar sentimentos de alegria e tristeza nos pares em situações diárias e em conversas de grande grupo. Consegue estabelecer distinção entre os seus próprios sentimentos e desejos com os dos seus colegas.

**Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?**

Reconhece e identifica ações, como por exemplo: ajudar e seguir orientações, contudo não consegue estabelecer um diálogo sobre as situações observadas, expressando-se muitas vezes através de gestos.

**Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?**

Não estabelece boas interações sociais, ficando inibido e em silêncio quando confrontado com situações diferentes da rotina diária.

**É sensível às necessidades, perspectivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?**

Não é muito sensível às necessidades e perspectivas dos outros, apresentando alguma dificuldades de concentração, atenção e participação quando está em grande grupo.

**Competência social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	<u>3</u>	4	5
---	---	----------	---	---

## DOMÍNIOS ESSENCIAIS

## Motricidade fina – indicadores

A criança...

**Sente-se atraída por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objetos e instrumentos?**

Demonstra interesse pelo manuseamento de determinados brinquedos e materiais como puzzles e jogos de encaixe, tendo grande predileção pelos jogos sensoriais como plasticina, digitinta e massa de farinha.

**Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?**

Evidencia destreza na utilização de diversos instrumentos e utensílios como os talheres, os copos e os pratos.

**Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?**

Demonstra destreza na manipulação de peças de jogos de tabuleiro ou peças pequenas de jogos de construções.

**Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?**

Evidencia destreza no uso dos instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais, como material de pintura e de escrita, realizando corretamente a prensa em pinça dos lápis, canetas e pincéis.

**Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou do contexto?**

Domina com destreza os materiais necessários às tarefas que realiza diariamente, é autônomo na sua higiene pessoal na casa de banho, mas apresenta alguma dificuldade em desabotoar e abotoar a bata e as calças, sabendo assoar o nariz sozinho e quando necessário.

**Motricidade fina** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	<b><u>4</u></b>	5
---	---	---	-----------------	---

<b>Motricidade grossa – indicadores</b>	
<b>A criança...</b>	
<p><b>Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?</b> Gosta de realizar atividades que envolvem movimento, embora seja pouco participativo nas aulas de expressão físico motora e expressão musical.</p>	
<p><b>Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?</b> Consegue ter uma boa orientação espacial e dominar uma serie de movimentos básicos embora demonstre falta de confiança e motivação perante situações novas.</p>	
<p><b>Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?</b> Consegue coordenar diferentes movimentos básicos como subir e descer uma escada alternando os pés, utilizar corretamente os escorregas e estruturas para trepar.</p>	
<p><b>Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?</b> Apresenta alguma dificuldade na utilização de equipamentos relacionados com jogos físicos como atirar e apanhar uma bola, subir os espaldares entre outros.</p>	
<p><b>Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?</b> Realiza algumas tarefas funcionais apresentando dificuldade em algumas tarefas como levantar os pratos da mesa, vestir um casaco e a bata.</p>	
<p><b>Reconhece a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?</b> Respeita as normas e regras de prevenir os acidentes, quando alertadas pelo adulto, não tendo noção da importância da atividade física como benefício para a saúde e bem-estar.</p>	

**Motricidade grossa** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	<u>3</u>	4	5
---	---	----------	---	---

Expressão Artística – indicadores
A criança...
<p><b>Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos. Voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidencia prazer e satisfação?</b></p> <p>Gosta de explorar e manipular com pormenor materiais de pequenas dimensões. Utiliza pouco a voz para se expressar, evidenciando prazer e satisfação principalmente nas atividades de pintura.</p> <p><b>Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</b></p> <p>Utiliza algumas propriedades das artes visuais principalmente a cor e a composição através da representação no papel. Identifica corretamente as cores e texturas identificando e descrevendo as características do seu trabalho plástico.</p> <p><b>Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</b></p> <p>Demonstra atenção e concentração perante novas melodias ou canções não imitando nem reproduzindo os sons e ritmos quando solicitado. É capaz de expressar sons com a voz, utiliza o corpo ou instrumentos quando brinca individualmente. É capaz de identificar alguns sons e instrumentos musicais tendo especial preferência pela viola.</p> <p><b>Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</b></p> <p>É capaz de brincar ao faz-de-conta imitando particularmente uma atividade profissional (esteticista), resultado da representação da profissão desempenhada pela mãe.</p> <p><b>Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais, objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?</b></p>

Apresenta dificuldade na expressividade perante a dança e alguns movimentos mais elaborados praticados nas aulas de expressão físico motora. Demonstra algum embaraço na representação de situações relacionadas com a mímica e a dança, identificando e imitando corretamente os sons relacionados com os animais.

**Expressões artísticas** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	<u>3</u>	4	5
---	---	----------	---	---

<b>Linguagem – indicadores</b>	
<b>A criança...</b>	
<p><b>Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?</b></p> <p>Não participa nas atividades que implicam estar em grande grupo, inibisse quando confrontada pelo adulto respondendo unicamente com gestos faciais sendo que compreende a mensagem do contexto.</p>	
<p><b>É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?</b></p> <p>Compreende as mensagens que são transmitidas, escutando e integrando a informação que é transmitida, principalmente nos momentos de escuta de histórias, teatro de fantoches e filmes.</p>	
<p><b>Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos?</b></p> <p>Raramente participa oralmente e adequadamente em grande grupo. Quando se exprime tem uma boa pronúncia e articulação de acordo com a sua faixa etária, utilizando frases simples sendo o seu vocabulário simples e pouco elaborado.</p>	
<p><b>Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?</b></p> <p>Reconhece a distinção entre a linguagem oral e escrita e consegue interpretar símbolos e familiares como setas e imagens. Não identifica letras nem palavras.</p>	



**Linguagem** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	<u>3</u>	4	5
---	---	----------	---	---

<b>Pensamento lógico, conceptual e matemático – indicadores</b>	
<b>A criança...</b>	
<p><b>Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e percebe a forma como os acontecimentos se relacionam uns com os outros?</b></p> <p>É capaz de organizar objetos segundo determinadas características como a forma e a cor, utilizando tentativas e erros ou fazendo comparações.</p>	
<p><b>Agrupa objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?</b></p> <p>Consegue identificar e classificar conjuntos simples e organiza-los segundo as suas características. Identifica objetos que não pertencem a um determinado grupo.</p>	
<p><b>Compara objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?</b></p> <p>Estabelece seriação e consegue ordenar objetos segundo a ordem correta (comprimento ou tamanho).</p>	
<p><b>Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com número, conhecendo símbolos específicos?</b></p> <p>Faz correspondências entre quantidades “muito” e “pouco”, não conseguindo relacionar o número à quantidade nem contar sequencialmente.</p>	
<p><b>Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?</b></p> <p>Tem alguma noção da sequência dos acontecimentos no tempo, utilizando alguns conceitos temporais como “o antes” e “o depois”, “de manhã” e “de noite”.</p>	
<p><b>Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos?</b></p> <p>Consegue criar formas e padrões através da composição ou construção com figuras geométricas de madeira, identificando algumas formas como o quadrado e o círculo.</p>	

**Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?**

Este indicador não foi observado.

**Pensamento lógico, conceptual e matemático** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	<u>3</u>	4	5
---	---	----------	---	---

### Compreensão do mundo físico e tecnológico - indicadores

A criança...

**Evidencia uma curiosidade na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?**

Demonstra curiosidade na exploração de objetos e novos materiais atendendo às suas características como o cheiro, a forma, a constituição e sabor.

**Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?**

Nomeia e identifica as principais partes do corpo, os sentidos e as suas funções. Consegue identificar alguns aspetos relacionados com as características do tempo, nomeadamente, sol, frio, chuva, vento, calor.

**Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?**

É capaz de relacionar algumas propriedades dos materiais com a sua utilização principalmente no que concerne às atividades plásticas. Identifica instrumentos tecnológicos no seu contexto como a televisão, o computador e o leitor de CD reconhecendo as suas aplicações.

**Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?**

Identifica algumas características dos seres vivos distinguindo a diferença entre os animais e as plantas reconhecendo algumas condições indispensáveis para a sua sobrevivência.

**Demonstra compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança?**

Tem compreensão e conhecimento dos aspetos básicos essenciais para ter uma correta

alimentação identificando diferentes tipos de alimentos e a sua importância para uma boa nutrição. Tem noção e identifica alguns aspetos de situações de perigo, respeitando orientações simples sobre o que fazer em situações de perigo.

**Lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e o seu ambiente, procurando cuidar deles?**

Demonstra algumas competências no respeito e cuidado pelos seres vivos sendo muito afável com os animais. Respeita e explora adequadamente os espaços naturais, respeitando as regras de preservação da natureza.

**Compreensão do mundo físico e tecnológico** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	<b>4</b>	5
---	---	---	----------	---

**Compreensão do mundo social - indicadores**

**A criança...**

**Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?**

Este indicador não foi observado.

**Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?**

Este indicador não foi observado.

**Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?**

Este indicador não foi observado.

**Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?**

Conhece e percebe as funções de algumas formas de comunicação nomeadamente, a televisão e o telemóvel.

**Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?**

Este indicador não foi observado.

**Compreende a forma como a sociedades e organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objetivo das leis?**

Este indicador não foi observado.

**Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?**

Reconhece as diferenças entre a família e os diferentes grupos dos quais está integrado e que deve cumprir regras de estar com os outros.

**Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?**

Este indicador não foi observado.

**Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e pais e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?**

A criança demonstra sentido de pertença à sua família.

**Compreensão do mundo social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	<u>3</u>	4	5
---	---	----------	---	---

### Síntese

O Mateus revela ser uma criança bem-disposta evidenciando grande facilidade na aquisição de novos conhecimentos. Revela grande implicação nas atividades demonstrando curiosidade e desejo de aprender, revelando maior interesse nas tarefas que já domina.

A nível das atitudes demonstra ser uma criança muito afável, estabelecendo um bom relacionamento com todos os seus pares, embora demonstre preferência por um colega da sua faixa etária, com o qual partilha muitas brincadeiras durante os recreios.

Nas atividades em grande grupo demonstra um certo constrangimento em participar nas atividades embora demonstre interesse, sendo esta uma situação resultante do período de adaptação.

Relativamente aos domínios essenciais, evidencia um maior desenvolvimento na motricidade

fina, sendo capaz de realizar tarefas que implicam grande destreza manual. Na motricidade grossa apresenta algumas dificuldades, sendo esta uma área que necessita de ser mais trabalhada.

No que concerne ao pensamento lógico, conceptual e matemático revela facilidade na aquisição dos conhecimentos, sendo capaz de responder corretamente quando questionado individualmente.

Em relação à linguagem, embora seja pouco elaborada, demonstra através das suas reações e no comportamento que o conhecimento foi consolidado.

Ao longo do período de observação evidenciou satisfação pela permanência no contexto educativo, apresentando conhecimentos adequados à sua faixa etária.

#### **Perspectiva da criança (autoavaliação):**

##### **Coisas que já aprendi:**

“Comer sozinho, lavar as mãos, brincar com alguns os colegas, fazer digitinta, desenhar e pintar com o pincel”.

##### **Coisas em que sou bom:**

“Montar puzzles, construções com plasticina”.

##### **Coisas que gostava de melhorar:**

Não revelou nenhum aspeto.

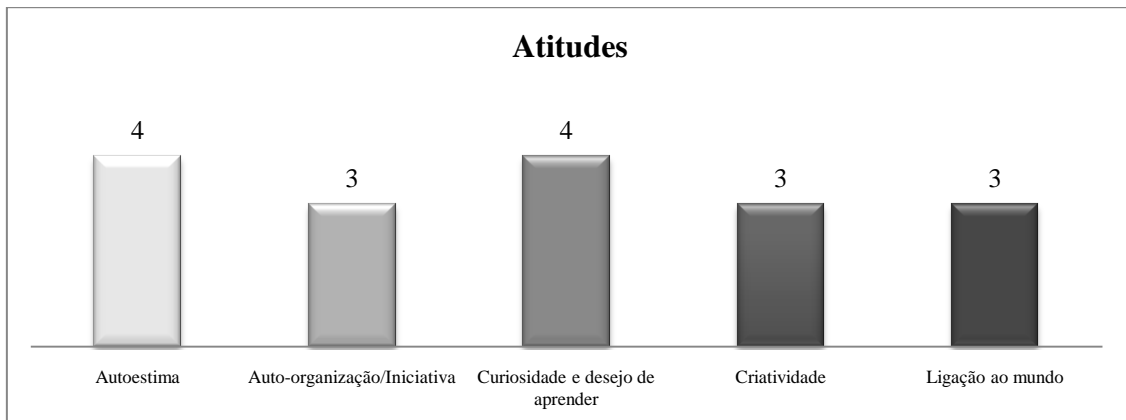
#### **Conversa com os pais:**

Os pais consideram que o Mateus efetuou uma boa adaptação à escola, sendo esta uma das suas maiores preocupações. Reconhecem que o ambiente educativo beneficiou o desenvolvimento do filho, notando um maior desembaraço na sua autonomia pessoal e social, como também um grande progresso ao nível da alimentação.

Concluindo uma análise à ficha de avaliação individualizada, podemos verificar que esta criança apresenta-se a um nível médio, no que concerne às dimensões

focalizadas para as “atitudes”, “comportamento no grupo” e “aprendizagens em domínios essenciais”. Seguidamente será apresentada uma análise abreviada da referida avaliação, comentando os resultados obtidos (ver Gráficos 2 e 3).

**Gráfico 2. Níveis evidenciados pela criança nos indicadores de desenvolvimento referentes às atitudes**



Através da análise do Gráfico 1 verificamos que a média de desenvolvimento da criança relativo às atitudes encontra-se no nível *3-médio*, todavia, verifica-se dois indicadores com maior intensidade, com o valor de *4-alto*, referentes à autoestima e à curiosidade e desejo de aprender.

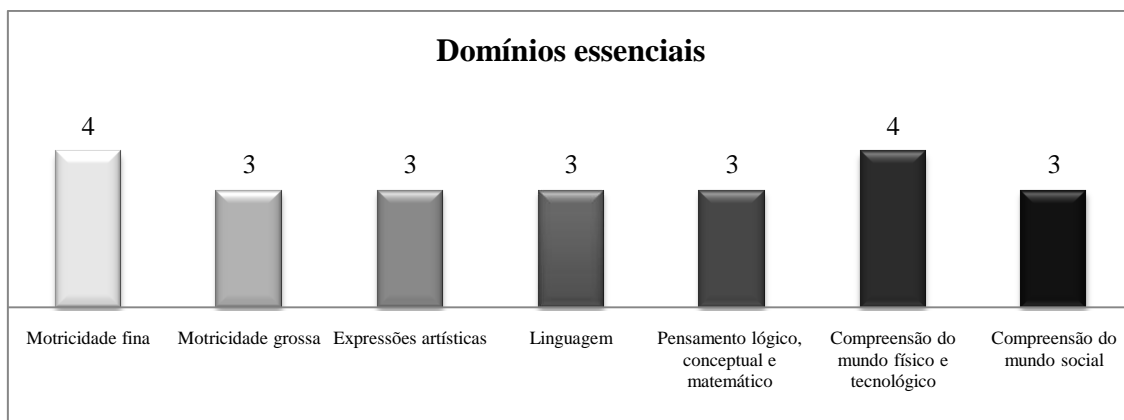
O nível de autoestima apresentado por esta criança permite-lhe ter um bem-estar emocional essencial para a sua evolução, sentindo-se segura e confortável para atuar espontaneamente em diferentes situações apresentadas no seu dia-a-dia. A curiosidade e desejo de aprender revela-se numa atitude exploratória que a leva a adquirir formas mais intensas de concentração e implicação nas atividades que desempenha (Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente à demonstração de competência social, pertencente ao indicador *Comportamento no grupo*, a criança encontra-se igualmente no nível 3, revelando boa

capacidade de integração no grupo e com os pares, demonstrando ter adquirido as regras necessárias que pressupõem a adoção de um bom comportamento.

Analisando o gráfico 2 pertencente ao indicador *Domínios essenciais*, podemos concluir que a criança apresenta dois níveis altos relativos à motricidade fina e à compreensão do mundo físico e tecnológico. Nos restantes níveis analisados evidência o nível médio normal para a sua faixa etária, embora demonstrasse maiores competências nas expressões artísticas, o que nem sempre conseguia demonstrar, resultado da sua inibição consequente do período de adaptação em que se encontrava.

**Gráfico 3. Níveis evidenciados pela criança nos indicadores de desenvolvimento referentes aos domínios essenciais**



### **Intervenção com os pais.**

#### ***Composição de um placar.***

Os estabelecimentos de ensino em Portugal, através da sua produção legislativa descentralizada e autónoma, têm criado progressivamente ao longo dos anos condições favoráveis para um maior envolvimento e participação das famílias na vida escolar. Neste sentido, a interação desenvolvida entre os encarregados de educação e a escola tem como intuito a “socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro” (Diogo, 1998, p. 59).

De acordo com a Lei n.º5/97- Lei-quadro da EPE, compete à instituição escolar “incentivar a participação das famílias no processo educativo” garantindo uma estreita relação, para que os encarregados de educação possam acompanhar e participar nas atividades proporcionadas pela escola (ME, 1997, p. 23).

Alcançar um bom envolvimento familiar no pré-escolar, resulta da criação de um bom clima de apoio ao nível do contexto educacional. Este deverá ser caracterizado pela partilha de controlo entre os adultos e crianças, interagindo em modelos que lhes são familiares, aprendendo “ novas formas de interacção a partir de outras crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 104). De forma a propiciar às crianças um ambiente educativo de qualidade, é essencial o desenvolvimento de relações positivas, respeitosas e cooperantes entre os educadores e os pais (ME, 1998).

Portugal (1998) considera que os pais evidenciam a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento das crianças devido à sua relação de proximidade, envolvimento e conhecimento. O educador ao estabelecer boas interações com a criança-família-creche, provavelmente alcançará resultados positivos de forma a desempenhar uma boa intervenção com as crianças e com os pais.

Como nos indica as OCEPE, os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos, sendo a “educação pré-escolar complementar da ação educativa da família” (ME, 2007, p. 22). Segundo Estanqueiro (2010), “a família e a escola são parceiros na educação” devendo os docentes ajudar os pais a participar ativamente na vida escolar dos filhos (p. 111)

Neste contexto, e de forma a envolver os encarregados de educação nas atividades desenvolvidas pelas estagiárias na instituição, propusemos em reunião com as educadoras cooperantes, a realização de uma atividade envolvendo os pais, sendo



esta proposta uma “continuidade educativa entre a família e a instituição escolar como contexto vantajoso para o desenvolvimento da criança” (Zabalza, 1998, p. 112).

A ideia foi aceita e logo posta em prática, executando para o efeito uma informação aos familiares, em que pedíamos a sua colaboração para a decoração do placard situado no exterior das salas de atividades, com composições plásticas elaboradas pelos EE, relacionadas com a estação do outono ou a época festiva, o pão por Deus (ver Apêndice G).

Atendendo às exigências e condições de trabalho de muitos pais, pensamos não conseguir a colaboração de todas as famílias no pressuposto da referida atividade, contudo, foi deveras profícuo o envolvimento familiar e o empenho demonstrado nas realizações plásticas (ver Figura 36).

**Figura 36. Placar decorado com trabalhos realizados pelos pais das salas de pré**



Esta atividade atingiu os pressupostos planificados, sendo notória a relação estabelecida entre os pais e a instituição, contribuindo ativamente para a continuidade do trabalho desenvolvido nas salas de atividades de pré-escolar.

É de realçar a importância dada pelas crianças às produções elaboradas pelos seus EE, valorizando o trabalho realizado. Esta valorização era notória através dos comentários positivos, referentes às composições plásticas, em que alertavam constantemente os pares para a sua preservação, visto que estas encontravam-se expostas num local de passagem e de fácil acesso a todas as crianças da instituição.

### **Intervenção com a comunidade.**

#### ***Visita de estudo ao Jardim Botânico da Madeira - Eng.º Rui Vieira.***

No âmbito das diretrizes implícitas no programa curricular de estágio e relatório, e na sequência da metodologia desenvolvida na instituição onde decorreu a prática, foi planificada uma atividade conjunta com as colegas do núcleo de estágio, abrangendo as três salas de pré-escolar da instituição. Independentemente dos modelos curriculares trabalhados numa sala de pré, uma visita de estudo é referida como uma atividade promotora do desenvolvimento integral da criança (Almeida, 1998).

Neste contexto, e tendo em conta as OCEPE, na medida em que nos elucidam para a importância do contacto com o meio exterior, podendo este ser facultado pela EPE, foi fomentada uma visita de estudo em consonância com as temáticas desenvolvidas no decorrer do estágio, e abrangente aos conteúdos trabalhados pelas estagiárias nas diferentes salas de pré da instituição (ME, 1997).

Segundo Almeida (1998), as visitas de estudo proporcionam às crianças uma deslocação fora do recinto escolar com objetivos educacionais, e “podem revelar-se numa importante actividade facilitadora da compreensão dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioafectivas dos alunos” (p. 25).

Assim, tendo em conta estes pressupostos, e depois de termos realizado uma sondagem aos pais sobre o objetivo e condições da visita, informamos à direção da

escola dos nossos propósitos e solicitamos autorização para a realização da atividade. Posteriormente efetuamos os contactos prévios para solicitação do transporte, e respetivo ofício para a cedência de entrada gratuita e visita guiada por um técnico ao recinto (ver Apêndice H).

Após termos as devidas confirmações e autorizações para a atividade, efetuamos um pedido aos pais, com o propósito destes contribuírem monetariamente para a deslocação de autocarro entre a escola e o Jardim Botânico (ver Apêndice I).

A visita de estudo realizou-se na última semana de estágio, no dia 3 de novembro, e no caso concreto da sala da Pré I, além dos objetivos gerais comuns às três salas de pré-escolar, teve como finalidade o desenvolvimento e culminar do projeto “os nossos animais de estimação”, onde as crianças puderam observar, vivenciar e comparar outros animais distintos dos apresentados no projeto, através da visita efetuada ao Museu de História Natural, em que foi possível observar diferentes espécies de animais embalsamados, e durante o trajeto ao Loiro Parque, que reúne algumas das aves mais exóticas e mais raras oriundas de diferentes locais do mundo. Durante a atividade foram desenvolvidos outros conteúdos importantes para o desenvolvimento das competências das crianças, tais como, cumprir as regras de saída em grupo, respeitar os espaços e os locais do jardim, desenvolver a atenção e a concentração durante o trajeto.

A saída da instituição escolar com este grupo de crianças revelou-se aliciante, devido a ser a primeira saída em grupo, onde a maioria das crianças vivenciou pela primeira vez a experiência de utilizar o autocarro como meio de transporte.

O percurso ao recinto teve a orientação de uma bióloga que interagiu com as crianças utilizando um diálogo elementar e simples, salientando para a importância de alguns aspetos do jardim e museu. Decorrente da presente estação do ano e da época festiva, as crianças tiveram oportunidade de visitar durante o trajeto, uma exposição

itinerante alusiva ao pão por Deus, onde manusearam diferentes materiais (lupas e microscópios) de forma a visualizar em pormenor folhas e frutos, bem como explorar os frutos (avelãs, nozes, castanhas e ouriços) analisando no concreto as suas texturas e formas (ver Figuras 37, 38 e 39).

**Figura 37. Dialogo das crianças com a bióloga durante a visita**



**Figura 38. Observação de um fruto ao microscópio**



**Figura 39. Observação dos pavões no Loiro Parque**



A visita de estudo superou os objetivos delineados, propiciando a todos os elementos da instituição escolar uma oportunidade de interação e convívio num ambiente distinto, revelando-se numa atividade cheia de estímulos visuais e tácteis que facultou a todas as crianças um enriquecimento das suas competências pessoais e sociais através do conhecimento do mundo que as rodeia.

Estas vivências levaram-me a refletir sobre a flexibilidade da intervenção do EI, que deve evidenciar qualidade, fomentar momentos diversificados e flexíveis de experiências aliciantes e promotoras de conhecimento (ME, 2007).

### **Reflexão sobre a intervenção educativa.**

Na perspectiva de Alarcão (2010), perante as novas competências exigidas pela sociedade, temos de ter a capacidade de transformar a informação em conhecimento, sendo os grandes fatores de desenvolvimento, o pensamento e a compreensão.

Segundo Portugal e Laevers (2010), atualmente o campo da educação de infância está a passar por uma vaga de transformações em que os educadores estão “a ser solicitados não apenas a “*fazerem*” mas a “*dizerem*” acerca do que fazem, isto é, a construírem um discurso educacional sobre as suas práticas, que as definem e corporalizem” (p. 7).

Tendo em atenção este propósito e apesar de algumas dificuldades e lacunas que surgiam ao longo da intervenção educativa, ao entrosar no modelo do MEM, usufruindo de uma prática completamente distinta da minha anterior experiência no modelo pedagógico tradicional, considero que foi deveras profícuo o conhecimento adquirido e as reflexões realizadas, como também uma experiência marcante que contribuiu eficazmente para a evolução da minha aprendizagem.

A pertinência em realizar o estágio cumprindo quatro dias semanais consecutivos, fez com que o trabalho desenvolvido fosse realizado com continuidade. A organização da planificação e a gestão do tempo de acordo com as atividades extracurriculares que estavam escalonadas no decorrer da manhã segundo o horário pré-estabelecido, foi explorada de forma transversal e integradora, permitindo uma pedagogia ativa de acordo com os interesses e necessidades das crianças (ME, 2007).

Durante o estágio, as planificações e as reflexões analisadas semanalmente em conjunto com a educadora cooperante foram muito profícuas, tornando-se essenciais para a organização e desenvolvimento das atividades.

Contudo, a pretensão de realizar toda a planificação não foi conseguida, pois, no decorrer da prática e mediante as necessidades e interesses das crianças, algumas estratégias tiveram de ser modificadas, sendo que os projetos planificados não foram totalmente realizados. Todavia, estes acontecimentos enriqueceram a prática e a capacidade de improviso, que por vezes é necessária no dia-a-dia do contexto educativo.

Este facto fez-me refletir sobre a importância da ação do educador, que deverá focar o seu desempenho nos interesses e necessidades das crianças, relacionando os seus conhecimentos prévios com as vivências familiares e o meio social, com o intuito de proporcionar-lhes atividades significativas para as suas realidades (Alarcão, 2010).

Em relação à avaliação do grupo, considero que obtive boas inferências ao realizar uma apreciação semanal segundo as planificações desenvolvidas, o que permitiu posteriormente efetuar uma reflexão global tendo em conta as MA (ME, 2010).

A utilização das fichas de avaliação do SAC, para efetivar a avaliação individual, concedeu outra forma de avaliar, permitindo focar aspetos específicos que não seriam conseguidos através de uma apreciação geral (Portugal & Laevers, 2010).

No que concerne às atividades realizadas com a comunidade, considero que estas traduziram-se em experiências muito produtivas, tanto na atividade efetuada com os pais como a visita de estudo, conferindo novas oportunidades diferenciadas, atrativas e promotoras de conhecimento (ME, 2010).

De uma forma global e através da reflexão conjunta com a educadora cooperante, considero que as atividades proporcionadas foram vantajosas para as crianças, facultando momentos de grande implicação e desenvolvimento de competências basilares, tais como a imaginação, a criatividade e a destreza manual (Portugal & Laevers, 2010).

**Parte III. Intervenção Educativa em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

**Regulamento de estágio.**

O Estágio da componente de 1º CEB efetuou-se numa sala de 2º ano, na escola EB1/PE da Ladeira, no Funchal.

Às diretrizes apresentadas no programa da Unidade Curricular de Estágio e Relatório, subjaz a prática que decorreu de 07 de Novembro a 16 de Dezembro de 2011. A intervenção educativa foi praticada por duas estagiárias durante 3 dias semanais, com a carga horária de 5 horas diárias, em que cada estagiária efetuava a sua prática alternadamente por semana. As 100 horas de estágio previstas para esta componente, consoante o previsto no regulamento de estágio, foram cumpridas na sala de aula com a observação e participação nas atividades extracurriculares da turma, entre outras ações desenvolvidas na instituição escolar, nomeadamente as reuniões de equipa pedagógica e as festividades inerentes ao Natal.

As planificações estruturadas para prática educativa seguiram as orientações da professora cooperante, em tempos de componente indireta, sendo estruturadas em conjunto pelas estagiárias de forma a dar seguimento e continuidade aos conteúdos trabalhados na sala de aula em cada semana.

Os momentos de reflexão conjunta realizaram-se todos os dias após a prática, tornando-se essenciais para a clarificação de alguns pormenores importantes, decorrentes da intervenção direta com os alunos.

A realização da atividade de intervenção com a comunidade educativa foi planificada em conjunto com a colega de estágio, em contexto escolar, sendo realizado duas ações como consolidação das temáticas trabalhadas na sala de aula.

**Contextualização do estágio.****Contexto físico.**

A escola Básica EB1/PE da Ladeira situa-se na freguesia de Santo António, a cerca de 4 km do centro do Funchal, com uma diversidade populacional ao nível social, económico e cultural, onde podemos encontrar instituições socioculturais, comerciais, núcleos escolares e bairros sociais.

Na perspetiva de Morgado (1999) a progressiva autonomia da instituição escolar está eficazmente relacionada com a ligação à comunidade envolvente, assumindo uma dimensão importante no seu próprio funcionamento, contemplando aspetos diferenciados como “a disponibilidade de recursos, espaços e experiências de estudo e aprendizagem exteriores à escola mas de importância pedagógica óbvia como acréscimo de motivação nos alunos” [...] (p. 75).

O meio familiar dos alunos assume um estatuto de óbvia importância e com contributos muito significativos para o seu sucesso. Segundo o PEE (2007) a classe social das famílias dos alunos é heterogénea, encontrando-se diferentes níveis socioeconómicos, nomeadamente o nível muito baixo, o baixo e o médio. Existem casos notórios de pobreza cultural, social, económica e moral, verificando-se casos graves de desintegração social, sendo basicamente caracterizados pela toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.

**Instituição Escolar.**

A Escola Cooperante localiza-se no Caminho da Terra Chã, nº17, freguesia de Santo António, concelho do Funchal. Situa-se numa área residencial que revelou um crescimento acentuado nos últimos anos, em que coexistem bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços.



Foi inaugurada no ano de 2007 com o funcionamento de regime de ETI, em substituição da antiga escola, que não usufruía de condições necessárias para satisfazer as necessidades da população escolar e as novas diretrizes do ME para o regime de ETI, publicação consumada no Diário da Republica através do Despacho n.º 12 591/2006.

Este novo modelo de funcionamento veio proporcionar um apoio acrescido às famílias desta freguesia, no que concerne à educação integral dos seus filhos, concedendo uma igualdade de oportunidades de acesso e sucesso perante as desigualdades económicas, sociais e culturais da atualidade.

A instituição é constituída por 5 pisos, todos auxiliados por instalações sanitárias para ambos os sexos. Cada piso está descrito para diferentes atividades: o piso -2 é composto por um polivalente, arrecadações, duas salas de máquinas e uma casa de banho adaptada para pessoas com NEE, no exterior encontra-se um pátio coberto e um campo polidesportivo; o piso -1 é direcionado para o pré-escolar tem três salas e um gabinete de gestão, uma sala de expressão plástica, uma sala de apoio, arrecadações e casas de banho para os auxiliares da ação educativa, no exterior existem duas arrecadações, um pátio descoberto e um parque infantil; o rés-do-chão é composto por uma sala de informática, uma sala de música com arrecadação, uma biblioteca, um gabinete de gestão, um refeitório e cozinha com as respetivas instalações sanitárias e vestiário, no exterior encontra-se o parque de estacionamento e um pátio descoberto; o 1º piso é dedicado ao 1º ciclo que acolhe quatro salas de aula, uma sala de professores, o gabinete da direção e uma sala de ensino especial dedicada a crianças com perturbação do espectro do autismo, designada de sala TEACCH<sup>8</sup> (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children); o 2º piso está adstrito ao arquivo da escola.

---

<sup>8</sup> A sala TEACCH desenvolve um programa de tratamento e educação para as crianças com perturbação do espectro do autismo e problemas relacionados com a comunicação, tendo por base a sua capacidade e estilo único de aprendizagem.

**Sala de aula.**

Um ambiente de aprendizagem produtivo numa sala de aula, caracteriza-se por ser um clima onde os alunos, em conjunto com os seus pares, cumprem as suas necessidades individuais de modo persistente perante as tarefas escolares, trabalhando cooperativamente com o professor para conseguirem alcançar “as competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da vida na sala de aula” (Arends, 1995, p. 129).

A sala de aula do 2.º ano situa-se no segundo piso do edifício, com espaço suficiente para o número de crianças, apresenta boa iluminação natural devido ao número de janelas, proporcionando boas condições de ambiente, nomeadamente a circulação de ar e arejamento.

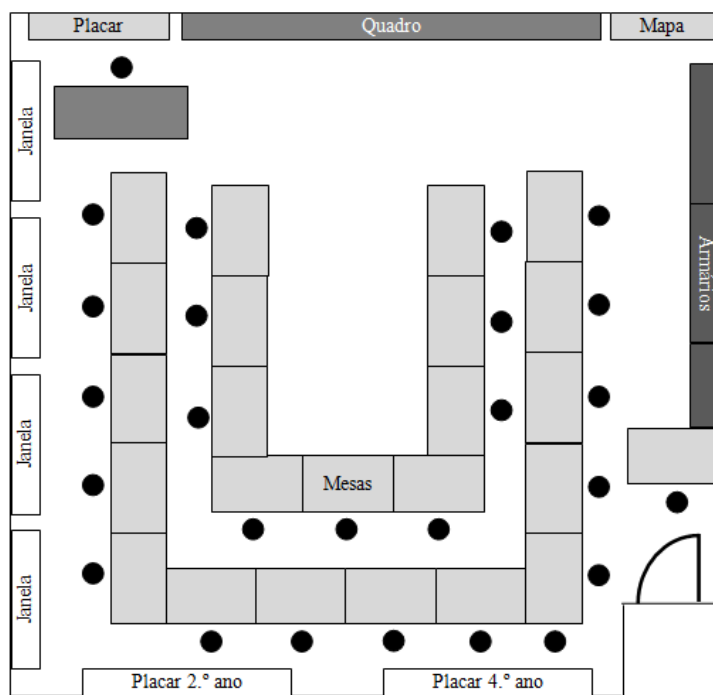
A utilização da sala encontra-se destinada para duas turmas que partilham a mesma área, devido às condições de espaço reduzido que a instituição apresenta para o número de alunos que acolhe, não sendo possível a distribuição de uma sala a cada turma. No período da manhã está ocupada pelo 2.º A e no período da tarde pelo 4.º A, contudo, verifica-se uma boa organização da sala, havendo um trabalho cooperativo pelas duas turmas na disposição e utilização dos materiais e espaços comuns.

Como afirma Morgado (2004), numa instituição escolar, a adequada utilização do espaço disponível de uma sala de aula, revela um “contributo importante para o trabalho educativo reflectindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente que decorre a aprendizagem” (p.94).

Segundo Arends (1995), numa sala de aula “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar, e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (p.93). Nesta perspectiva, verifica-se que a estrutura organizativa da sala direcciona-se para a forma tradicional, possuindo uma disposição

das carteiras em duas ferraduras, sendo esta a melhor configuração encontrada no início do ano letivo, pela docente em concordância com os alunos (ver Figura 40).

**Figura 40. Planta da sala de aula**



Morgado (1999) refere que os alunos ao estarem envolvidos na gestão e organização do espaço, desde o princípio do ano, “facilitará a sua adesão, na medida em que tornará mais significativa e afectiva a organização que se conseguir” (p.59).

A sala possui 25 mesas com as respectivas cadeiras, uma secretária para o professor, três armários para a arrumação do material escolar, partilhados pelas duas turmas, um quadro em ardósia e dois placares em cortiça onde estão afixados algumas informações e quadros de registos, sendo um para cada turma.

Os materiais e recursos a utilizar para a realização das atividades estão acessíveis aos alunos, sendo fomentada a sua utilização de forma responsável e autónoma sempre que necessário.

Conforme nos indica Arends (1995) a disposição dos alunos, das mesas e cadeiras ajuda a estabelecer padrões de comunicação e das relações interpessoais na sala

de aula e influência numa “variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar acerca de como são geridos e utilizados os recursos escassos” (p. 80).

### **Contexto Humano.**

#### ***Caracterização da turma.***

A turma do 2ºA é constituída por 25 alunos, 14 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos, completados até ao final do ano civil 2011, conforme podemos verificar através da Tabela 5.

**Tabela 5. Distribuição dos alunos do 2.º A em função do género e data de nascimento**

<b>Crianças</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Género</b>
1	11-09-2004	Masculino
2	27-06-2003	Feminino
3	14- 04-2004	Feminino
4	20-08-2004	Masculino
5	19-11-2004	Masculino
6	05-03-2004	Masculino
7	26-08-2004	Masculino
8	10-08-2004	Masculino
9	08-12-2002	Feminino
10	19-01-2004	Feminino
11	21-01-2004	Feminino
12	22-09-2004	Feminino
13	13-01-2004	Masculino
14	09-07-2004	Masculino
15	11-08-2004	Feminino
16	05-01-2004	Feminino
17	31-05-2004	Masculino
18	29-04-2003	Masculino
19	21-05-2004	Feminino
20	03-03-2004	Feminino
21	11-08-2004	Masculino
22	28-12-2004	Masculino
23	17-05-2004	Masculino
24	01-06-2004	Feminino
25	03-08-2004	Masculino

Todos os educandos são oriundos da freguesia de Santo António, concelho do Funchal e têm nacionalidade portuguesa.

A turma transitou do 1.º ano, mantendo-se com o mesmo número de alunos, contudo não houve continuidade educativa da docente, sendo substituída pela atual.

A maioria dos alunos revela boas capacidades de aprendizagem, embora alguns não evidenciem interesse e empenho na descoberta de novos saberes. Perante as atividades desenvolvidas a turma participa com motivação e interesse, especialmente nas ações relacionadas com a área de estudo do meio, principalmente quando os conteúdos apresentados têm como recurso às TIC, ou jogos como forma de consolidação dos conteúdos abordados.

Considerada heterogénea a turma ostenta características muito distintas, apresentando três alunos com NEE e sete com apoio pedagógico acrescido (APA).

Os alunos com NEE apresentam um diagnóstico clínico diferenciado, sendo que um dos alunos apresenta um défice intelectual de gravidade não especificada, patenteando um grande desfasamento entre as suas aptidões e necessidades, e as do grupo em geral. Por apresentar estas limitações significativas não consegue acompanhar o currículo da turma, necessitando de acompanhamento individual de um docente do ensino especial e de um currículo específico individual (CEI)<sup>9</sup>.

Outro dos alunos evidencia um diagnóstico relacionado com dificuldades ao nível do funcionamento intelectual, que se manifesta em todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem, revelando dificuldades ao nível da atenção e concentração. Nas áreas curriculares, demonstra grandes dificuldades em todas as áreas, sobretudo na área da matemática.

---

<sup>9</sup> Consoante o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 21.º, o CEI pressupõe alterações significativas no currículo comum em função do nível de funcionalidade da criança, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

No que concerne ao terceiro aluno, este revela um acentuado déficit de atenção resultante do diagnóstico de hiperatividade. Apresenta um desempenho heterogêneo ao nível das áreas de aprendizagem, sendo a sua área forte a matemática, necessitando de apoio e ajuda constante na língua portuguesa.

Três dos alunos que usufruem de APA têm acompanhamento individual com um docente direcionado para o efeito, duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia no período da manhã, os restantes têm apoio no período da tarde.

No geral, a turma manifesta um nível de desempenho satisfatório, revelando um nível de interação de grupo muito positivo, estabelecendo uma boa relação de confiança e amizade com a professora. Conforme nos indica Morgado (2004), a qualidade das interações praticadas entre o professor e os alunos é um fator extremamente contributivo para a qualidade da ação educativa, na medida em que a motivação, o afeto e a relação interpessoal traduzem-se em elementos fundamentais dos processos educativos.

#### *Horário da turma.*

O horário estabelecido para a turma do 2.ºA (ver Quadro 4), encontra-se dividido em dois períodos, sendo desenvolvidas no período da manhã as atividades curriculares e as de enriquecimento curricular no período da tarde.

Nas atividades curriculares, o professor titular dispõe o horário segundo a carga horária estabelecida pelo ME, para as áreas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, sendo transversalmente trabalhado no decurso destas, a área projeto, a formação cívica e estudo acompanhado.

Todos os alunos frequentam as atividades de enriquecimento curricular sendo que alguns ficam até ao encerramento da escola, participando nas atividades de tempos livres, situação que advém do horário laboral dos EE.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 120

**Quadro 4. Horário escolar da turma 2.º A**

Horas		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:15	08:30	Atividades de rotina				
08:30	09:30	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Educação Física	Matemática
09:30	10:30		Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Estudo do Meio
10:30	11:00	Lanche				
11:00	12:00	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	
12:00	13:00	Estudo do Meio	Música	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
13:00	13:15	Higiene pessoal				
13:15	14:00	Almoço - OTL				
14:00	15:30	Expressão Plástica	Informática	OTL	Música	Inglês
15:30	16:00	Lanche				
16:00	17:30	Estudo	Educação Física	OTL	Biblioteca	Estudo
17:30	18:00	Ocupação de tempos livres - Saída				

### *Caracterização das famílias.*

A família é vista como a primeira instituição de grandiosa importância na formação e educação das crianças, e a escola por sua vez, vem complementar esse ambiente familiar. Neste sentido, para que este propósito seja alcançado, a escola deverá conhecer as estruturas familiares, de onde proveem os alunos, para que seja possível promover uma educação de qualidade.

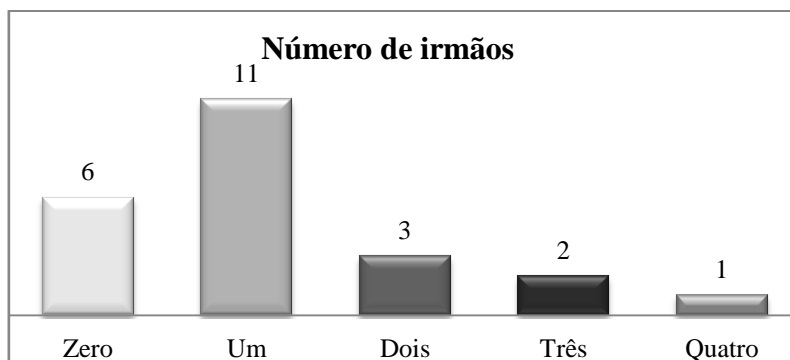
A caracterização das famílias da turma teve como referência o PCT em que foi possível observar o agregado familiar dos alunos, as habilitações literárias e

profissionais, como outros dados que facultaram uma análise mais pormenorizada do contexto familiar de cada aluno.

Atendendo à análise efetuada podemos concluir que as famílias são compostas por uma estrutura do tipo nuclear, composta pelos pais e filhos, aferindo que apenas dois dos alunos vivem com os avós maternos, a mãe e os irmãos.

Ao analisar o gráfico correspondente ao número de irmãos (ver Gráfico 4), podemos conferir que na sua maioria as famílias têm em média dois filhos. Relativamente ao número de irmãos, observamos que seis alunos são filhos únicos, cerca de metade da turma tem um irmão, três alunos têm dois irmãos, dois têm três irmãos e apenas um aluno possui quatro irmãos.

**Gráfico 4. Número de irmãos dos alunos do 2.º A**



#### *Habilitações literárias dos pais.*

Observando a Tabela 6, verificamos que a maioria dos pais frequentou a escola até ao 3.º ciclo. Através da análise dos valores atribuídos a cada nível de escolaridade, aferimos que a maior número corresponde a dos pais que possuem o 3º ciclo (treze), seguindo-se o 2.º ciclo com onze e o ensino secundário com dez. Ao nível do ensino superior, cinco pais concluíram o grau de licenciatura. O item *sem dados* corresponde a dois pais que não coabitam com os filhos.



**Tabela 6. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º A**

Habilitações	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Licenciatura	Sem dados
<b>Pai</b>	3	7	7	3	2	1
<b>Mãe</b>	2	4	6	7	3	1

*Atividade económica dos pais*

Através da Tabela 7 podemos observar a situação profissional dos progenitores, verificando que detêm diferentes profissões, encontrando-se na sua maioria em atividade laboral. Na situação de desemprego temos oito EE e quatro na condição de doméstica, existindo um item sem dados devido a ser desconhecida a sua profissão.

**Tabela 7. Profissão dos pais dos alunos do 2.º A**

Profissão do PAI	Profissão da MÃE
Pedreiro	Empregada de Refeitório
Empresário	Gerente
Servente pedreiro	Doméstica
Desempregado	Doméstica
s/d	Desempregada
Funcionário Público	Hotelaria
Eletricista	Assistente Operacional
Assistente Técnico	Empregada de vendas
Empregado de Balcão	Doméstica
Estucador	Escriturária
Prof. Educação Física	Prof. Educação Especial
Técnico de Informática	Empregada de Loja
Desempregado	Desempregada
Serralheiro Civil	Empregada Balcão
Jornalista	Funcionária Pública
Bombeiro	Empregada de Bar
Desenhador Construção Civil	Desempregada
Eletricista	Escriturária
Chefe de oficina auto	Técnica de Contabilidade
Cozinheiro	Doméstica
Técnico de Frio	Funcionário Público
Condutor	Embaladora
Assistente Operacional	Desempregada

No que concerne à distribuição das profissões dos EE nas diferentes categorias, segundo a classificação do INE, verifica-se através da tabela 8, que a maior percentagem é apresentada pela categoria dos trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores num total de 24%. As restantes categorias expostas apresentam uma percentagem entre os 9% e 15%, sendo de 13% os casos que se encontram sem atividade profissional. Nesta tabela, observar-se ainda um caso em que não foi possível recolher a informação da profissão desempenhada por falta de dados.

**Tabela 8. Classificação Nacional das Profissões dos EE segundo o INE**

<b>Classificação das Profissões dos EE segundo o INE</b>		
<b>Indicador</b>	<b>Total em número</b>	<b>Total em percentagem</b>
<b>Especialista das atividades intelectuais e científicas</b>	5	11%
<b>Técnicos e profissões de nível intermédio</b>	5	11%
<b>Pessoal administrativo</b>	6	13%
<b>Trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores</b>	11	24%
<b>Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices</b>	7	15%
<b>Operadores de instalação de máquinas e trabalhadores da montagem</b>	1	2%
<b>Trabalhadores não qualificados</b>	4	9%
<b>Sem atividade profissional</b>	6	13%
<b>Sem dados</b>	1	2%

### ***Equipa pedagógica.***

A turma usufrui de um sistema de monodocência em que a professora titular pratica um horário de cinco horas diárias, nomeadamente, das 08h15m as 13h15m, tendo apoio de uma docente do ensino especial no período de quatro horas diárias, que trabalha individualmente ou em cooperação com a titular, facultando ajuda e orientação aos alunos com NEE. Durante as horas destinadas ao APA a professora titular trabalha em cooperação com duas professoras de apoio que realizam a sua atividade noutra sala.

Nos tempos dedicados ao lanche, recreios, almoço e atividades curriculares, a professora acompanha sempre a turma, mantendo uma relação direta em todas as ações desenvolvidas pelos alunos.

No que concerne à relação com os EE são efetuadas reuniões de avaliação no final de cada período, sendo o atendimento realizado em consonância com o horário laboral dos pais. Durante o período escolar é estabelecido o contato com os EE sempre que seja necessário esclarecer ou alertar para alguma situação, referente ao desenvolvimento e aprendizagens dos alunos.

Em relação à restante equipa de docentes das atividades extracurriculares, foi possível verificar através do PCT (2011/2012) que é praticado um trabalho cooperativo, articulando os conteúdos programados com as respetivas áreas curriculares, havendo trocas de informação diárias sobre as atividades praticadas e futuros trabalhos a desenvolver, no sentido de dar resposta às necessidades e interesses dos alunos em concordância com os objetivos programados pelo PEE.

### **Intervenção pedagógica com os alunos.**

A intervenção pedagógica descrita seguidamente refere a prática realizada no 1.º CEB, durante seis semanas, num total de 100 horas de ação direta com as crianças e de cooperação em atividades desenvolvidas pela comunidade educativa.

O estágio iniciou-se em novembro e culminou no último dia de atividades do 1.º período, com as festividades alusivas à época natalícia. Realizou-se em três dias semanais fixos, segundas, terças e quartas-feiras, respeitando o horário das atividades curriculares da turma, nomeadamente, inglês e expressão musical que decorriam no período da manhã.

No decurso da primeira semana de estágio, a prática iniciou-se num contexto de observação participante, de forma a compreender e refletir em conjunto com a minha colega de estágio, as práticas educativas preconizadas pela professora cooperante. Nesta perspectiva, foi possível adquirir um conhecimento geral da turma, das rotinas e da dinâmica da sala, estabelecendo desde o início uma boa relação com os alunos.

Esta primeira fase de observação revelou-se importante para a preconização das planificações e posterior avaliação. Contudo, saliento que a observação é um processo contínuo, como é referido por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento [...] (p. 32).

O modelo de ensino praticado pela professora da sala baseava-se no ensino tradicional, todavia, implementava estratégias para a adequação dos novos conteúdos, promovendo trabalho cooperativo, valorizando a criatividade e as produções dos alunos. Enfatizava um olhar crítico e construtivo para a promoção de novos saberes, motivando os alunos constantemente para a aquisição de novos conhecimentos.

Como referido anteriormente a prática foi realizada a pares, sendo que cada estagiária desenvolvia a sua prática alternadamente, contando sempre com a ajuda da colega para orientação nos trabalhos individuais e de grupo, na distribuição e supervisão dos materiais e na orientação no refeitório e recreios.

A planificação foi estruturada semanalmente, programando, discutido e analisado previamente com a professora cooperante os conteúdos a abordar, sendo utilizado o modelo de planificação adotado pela docente da sala, completando-a com três colunas relativas aos recursos/materiais, às competências a desenvolver e à avaliação das mesmas (ver Apêndices J, K, L). É de salientar que embora as planificações tenham sido elaboradas a pares, no presente relatório só serão

apresentadas as ações das quais eu fui orientadora e responsável, existindo sempre ao longo das semanas uma continuidade educativa dos conteúdos desenvolvidos.

Como nos indica Arends (1995), na sala de aula o professor “é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e treino que se deve proporcionar [...]” (p. 44).

As competências e os objetivos delineados para trabalhar as diferentes áreas curriculares, tiveram por base a consulta do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* e a *Organização Curricular e Programa – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. No entanto, houve necessidade de aprofundar mais especificamente alguns objetivos devido à especificidade de algumas atividades fomentadas. Neste pressuposto, e de acordo com as sugestões e os conteúdos programados pela docente cooperante, foram traçados objetivos gerais para as áreas curriculares disciplinares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, integrando transversalmente a área projeto, a formação cívica e estudo acompanhado (ver Quadro 5).

Durante a estruturação da planificação procurou-se arranjar estratégias aliciantes e motivadoras para a introdução dos novos conteúdos, recorrendo a diferentes materiais plásticos, a jogos, as TIC e ao PNL tendo como referência o PCT (2011/2012) que prevê atividades que fomentem estas diretrizes. Esta opção foi muito valorizada pelos alunos que ao longo das aulas evidenciavam maior interesse e motivação, mostrando-se empenhados e curiosos perante as propostas apresentadas.

No entanto, procurámos ir ao encontro das necessidades dos alunos, fazendo um levantamento prévio dos seus conhecimentos e conceções, bem como as ideias erradas que estes detinham sobre os conceitos a serem trabalhados, valorizando os pontos fortes da turma e superando as dificuldades que surgiam através de estratégias de cooperação.

Quadro 5. Conteúdos programados para a ação educativa em contexto de 1.º CEB (ME, 2004)

Áreas Curriculares Disciplinares	Conteúdos programados/Objetivos
<b>Língua Portuguesa</b>	<p><b><i>Compreensão oral</i></b></p> <p>Prestar atenção ao que ouve de modo a: responder a questões sobre o que ouviu; apropriar-se de novos vocábulos; identificar palavras desconhecida; relatar o essencial de uma pequena história.</p> <p><b><i>Expressão oral</i></b></p> <p>Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>Construir frases com grau de complexidade crescente.</p> <p>Falar com progressiva autonomia e clareza.</p> <p><b><i>Leitura</i></b></p> <p>Antecipar conteúdos.</p> <p>Mobilizar conhecimentos prévios.</p> <p>Ler com progressiva autonomia pequenos textos para: confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; identificar o sentido global/principal do texto; responder a questões sobre o texto; propor títulos para textos; localizar informação pretendida.</p> <p>Mobilizar informação do texto para responder a questionários.</p> <p><b><i>Escrita</i></b></p> <p>Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correção (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página.</p> <p>Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e atividades.</p> <p>Escrever uma curta mensagem: recado/carta.</p> <p>Rever textos, com apoio do Professor.</p> <p>Escrever pequenos textos por proposta do professor.</p> <p>Escrever com correção ortográfica.</p> <p><b><i>Conhecimento explícito da língua</i></b></p> <p>Identificar a fronteira de palavra em frases.</p> <p>Discriminar os sons da fala (<b>r</b>, <b>rr</b>).</p> <p>Comparar dados e descobrir regularidades: rimas.</p> <p>Identificar e manipular sílabas</p> <p>Manipular palavras e frases.</p> <p>Identificar rimas.</p> <p>Criar um final para uma história.</p> <p>Apresentar vários títulos para o mesmo texto e discutir qual é a opção mais adequada.</p>

	<p>Realizar jogos de palavras (acrósticos, palavra puxa palavra).</p> <p>Preencher crucigramas.</p> <p>Expressar ideias, emoções e sentimentos sobre a época natalícia.</p>
<b>Matemática</b>	<p><b><i>Números e Operações</i></b></p> <p>Classificar e ordenar de acordo com um dado critério (ordem crescente e decrescente).</p> <p>Realizar contagens progressivas.</p> <p>Descobrir regularidades nas contagens de 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5 e 10 em 10.</p> <p>Compreender várias utilizações do número e identificar números em contextos do quotidiano.</p> <p>Realizar estimativas de uma dada quantidade de objetos.</p> <p>Compor e decompor números até 200.</p> <p>Comparar e ordenar números.</p> <p>Estabelecer relações de ordem entre os números utilizar a simbologia <math>&lt;</math>, <math>&gt;</math> e <math>=</math>.</p> <p>Ler e representar números, até 200.</p> <p>Compreender a multiplicação no sentido aditivo.</p> <p>Conhecer as tábuas de multiplicação 2 e do 3.</p> <p>Compreender e usar os operadores: dobro e triplo</p> <p>Usar os sinais +, - e x na representação horizontal do cálculo.</p> <p>Estimar somas e diferenças.</p> <p>Adicionar, subtrair e multiplicar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito.</p> <p><b><i>Geometria e Medida</i></b></p> <p>Fazer composições com figuras geométricas utilizando o recorte e a colagem.</p> <p>Reconhecer, a partir da observação de objetos, linhas curvas e linhas retas.</p> <p>Realizar, representar e comparar diferentes itinerários ligando os mesmos pontos (inicial e final) e utilizando pontos de referência.</p> <p><b><i>Organização e Tratamento de Dados</i></b></p> <p>Construir tabelas de dupla entrada para a multiplicação.</p> <p>Classificar dados utilizando diagramas de Venn.</p> <p><b><i>Capacidades Transversais</i></b></p> <p>Pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtido e dos processos utilizados.</p> <p>Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos.</p> <p>Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito.</p>

	Discutir resultados, processos e ideias matemáticas.
<b>Estudo do Meio</b>	<p><i>Descoberta de si mesmo</i></p> <p>Reconhecer datas e factos importantes da sua vida.</p> <p>Reconhecer o mês e o ano como unidades de tempo.</p> <p>Localizar no corpo os sentidos e os órgãos dos sentidos.</p> <p>Distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura e forma.</p> <p>Distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o rodeiam (vozes, ruídos de máquinas, cores e cheiros de flores).</p> <p>Reconhecer modificações do seu corpo (hábitos de higiene diária), higiene alimentar (identificar alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável, prazo de validade dos alimentos) higiene do vestuário e higiene dos espaços de uso coletivo (habitação, escola, ruas).</p> <p>Identificar alguns cuidados a ter com a visão e audição (não ler às escuras, ver televisão a uma distância correta, evitar sons de intensidade muito elevada).</p> <p>Expressar aspirações e enunciar projetos.</p> <p>Descrever e conhecer a sucessão das celebrações tradicionais da Madeira.</p> <p>Realizar trabalho de grupo respeitando as regras e os pares.</p>

No decurso das aulas, todas as áreas eram iniciadas existindo uma relação entre a área trabalhada e a área seguinte, não havendo uma rutura notória entre as diferentes áreas, de modo que os alunos não distinguiam que ocorria uma separação.

Seguindo a rotina diária promovida pela professora cooperante, iniciávamos a nossa intervenção educativa. Esta baseava-se em escrever a data no quadro em manuscrito, cantar a canção dos bons dias e conversar um pouco sobre o dia anterior, situações que promoviam um ambiente mais afetivo e revelavam uma estratégia para captar a atenção dos alunos e acalmar alguma agitação provocada pela entrada na sala.

Durante as aulas expositivas utilizamos exemplos concretos do dia-a-dia, valorizando as vivências dos alunos e os estádios do seu desenvolvimento, fomentando uma aprendizagem direta através do concreto.



**Intervenção educativa na área curricular de Língua Portuguesa.**

Segundo a OCP, no contexto do programa de Língua Portuguesa para o 1.º CEB considera-se essencial para a aprendizagem da Escrita e da Leitura, que “se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever” (ME, 2004, p. 136).

Na perspetiva de Martins e Sá (s/d), no processo de ensino/aprendizagem é “fundamental desenvolver competências de literacia, nomeadamente no domínio da compreensão na leitura” (p. 2).

Neste sentido, as atividades desenvolvidas para trabalhar os conteúdos propostos, basearam-se essencialmente em explorar a leitura e a escrita através da compreensão e produção de textos, analisando alguns casos gramaticais.

Não recorrendo ao uso do manual escolar, utilizamos textos de diferentes autores de acordo com os conteúdos que pretendíamos abordar nas diferentes áreas, oferecendo aos alunos a possibilidade de trabalhar diferenciados suportes escritos, permitindo-lhes “uma progressiva compreensão das várias funções da linguagem escrita contribuindo para o desenvolvimento da leitura” (Martins & Niza, 1998, p. 206).

A opção de não utilizarmos o manual escolar, decorreu da sugestão da docente cooperante na tentativa de promover outros meios e instrumentos distintos da visão tradicionalista do uso frequente dos manuais, não descurando o papel determinante que estes cumprem no contexto escolar, no sentido que “fornecem elementos de leitura e decodificação do real, esclarecem objectivos de aprendizagem e transmitem valores” (Martins & Sá, s/d, p. 6).

Após a semana de observação, foi notório que a maioria dos alunos apresentava limitações ao nível da leitura e escrita, sendo que alguns apenas eram capazes de escrever duas ou três frases simples na produção de textos.

A intervenção educativa nesta área curricular revelou-se aliciante, na medida em que pudemos escolher e programar as atividades fomentadas, devido à flexibilidade proporcionada pela professora cooperante, tendo sempre o cuidado de respeitar as metas e os conteúdos estabelecidos no seu programa.

Seguidamente será apresentada a prática desenvolvida nas semanas de intervenção, em que serão nomeadas as atividades realizadas e as estratégias utilizadas, proporcionando aos alunos o gosto pela leitura e pela produção de textos, contribuindo para o aperfeiçoamento das suas capacidades de expressão escrita.

### ***Exploração de textos.***

O ensino da compreensão de textos deve visar segundo Sim-Sim (2007) “a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida” que advêm da apresentação diária de [...] “diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças para que leiam de forma independente para si próprias e para os seus pares” (p. 6).

Partindo do pressuposto anteriormente supramencionado, de que os conteúdos trabalhados obedeciam a uma continuidade não existindo separação entre as diferentes áreas, os textos escolhidos abordaram temas diversificados que posteriormente seriam trabalhados nas áreas de estudo do meio e matemática. Neste sentido, os textos selecionados abordaram um tipo de texto diferente para cada tema, nomeadamente: um texto em rima *Os órgãos dos sentidos*; um texto em prosa *O capuchinho ao contrário* e um texto em poesia *Chegou o Natal*.

Atendendo a que um dos objetivos propostos referia a antecipação de conteúdos, esta estratégia proporcionava uma pré-abordagem ao tema a desenvolver nas outras áreas, despertando os alunos para alguns aspetos mais relevantes a serem trabalhados posteriormente.

Com os diferentes temas pretendeu-se trabalhar a exploração dos textos, colocando algumas questões sobre o tema mencionado, nomeadamente: qual o tipo de texto; de que falava o texto; qual a ideia central; quais as personagens principais; elaborando um diálogo construtivo consoante as respostas dadas pelos alunos. Segundo Martins e Niza (1998), no ensino da leitura é essencial que o professor trabalhe com os alunos as variadas estratégias para a compreensão de textos.

Como resultado desta exploração, os alunos realizavam tarefas como: a invenção de um novo título para o texto; formulação de perguntas ao autor; ordenação de frases; correspondência de frases a ilustrações; transcrição de parágrafos ou períodos; escrita de frase com palavras do texto e associações dos factos apresentados com o seu dia adia.

Numa análise mais estruturada, foram realizadas tarefas em que os alunos tinham de construir uma lista de palavras identificando casos de leitura (valor do som “r”), construção de um quadro com palavras compostas por “ce” e “ci”, divisão silábica de palavras retiradas do texto, descoberta de palavras referentes a uma determinada área vocabular, família de palavras e jogos de memorização com trava-línguas e rimas.

Após a interpretação e compreensão do texto os alunos realizavam fichas ou minifichas de trabalho, registando por vezes no caderno alguns quadros ou esquemas dos casos anteriormente referidos.

Segundo a OCP devemos “utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa”, neste sentido foi apresentado uma banda

desenhada com rimas, em suporte digital, evidenciando a prática de uma boa alimentação intitulada “Poema da alimentação” (ME, 2004, p. 138).

Nos programas escolares as rimas infantis são efetivamente a “forma poética que surge mencionada de forma mais sistemática, aspecto que se justifica pelo reconhecimento da sua proximidade e forte relação como universo infantil” (Bastos, 1999, p. 97).

Durante a visualização da banda desenhada os alunos estiveram concentrados e interessados na história, tendo posteriormente referido os aspetos mais relevantes, demonstrando terem compreendido a mensagem transmitida. Deste modo, verifica-se que a utilização das TIC para a exploração de conteúdos, revelou-se num recurso eficaz, proporcionando uma aprendizagem significativa para os alunos, relacionando a prática de uma alimentação adequada com os interesses e conhecimentos prévios das crianças.

Na última semana de estágio foi efetuada uma ficha de consolidação, sistematizando todos os conteúdos desenvolvidos, o que permitiu uma revisão dos aspetos trabalhados. Decorrente desta atividade foi possível avaliar os alunos, verificando que alguns ainda apresentavam dificuldades nas aprendizagens fomentadas.

### *Leitura*

Ensinar a ler é essencialmente “extrair a informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (Sim-Sim, 2007, pp. 5-6).

Como nos indica Martins e Niza, (1998) na aprendizagem da leitura “é fundamental aprender a utilizar informações que os textos extralinguístico e linguístico podem fornecer acerca de um texto” (p. 204). Atendendo a este pressuposto, na

transcrição dos textos apresentados, foram utilizadas ilustrações correspondentes ao tema, sendo este um elemento que ajudou a predizer o conteúdo do texto.

Neves e Martins (2000), referem que no processo de aprender a ler, as crianças têm de descobrir a funcionalidade da leitura, tomar consciência da “variabilidade de objectivos da leitura (da leitura de contos e histórias à leitura de cartazes e notícias) e da sua relação com as diferentes formas de ler (leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura atenta, leitura diagonal) (...)” (p. 21).

No desenvolvimento do estágio foi nossa pretensão trabalhar poemas com os alunos proporcionando interessantes exercícios de leitura. Utilizamos dois poemas recomendados pelo PNL, do autor José Jorge Letria, com o intuito de sensibilizar os alunos para a poesia divulgando um dos mais premiados escritores portugueses da atualidade, sendo este um autor de referência da literatura infantil que nos delicia com os seus poemas educativos.

Uma vez que algumas crianças ainda ostentavam dificuldade na leitura, na nossa intervenção pedagógica optamos por seguir uma dinâmica própria, iniciando a leitura dos textos em voz alta e pausadamente, de modo a que todos conseguissem acompanhar, dando-lhes o conhecimento do tema do texto. Posteriormente os alunos realizavam uma primeira leitura em voz silenciosa e em seguida era feita uma escolha aleatória de alguns alunos para a realização da leitura em voz alta, que poderia efetuar-se individualmente, a pares ou em grupo. Na leitura do texto em diálogo foi pedido que realizassem a leitura utilizando distintas vozes, de forma a destacar as diferentes personagens ou ações presentes no texto.

Segundo Bastos (1999), “transmitir o gosto pela leitura não é tarefa de um dia, nem se consegue mediante a fascinação de um momento brilhante ou espectacular” (p. 248). Atendendo a que a escola deverá fomentar estratégias de modo a prevenir as

dificuldades na aprendizagem da leitura, na sala de aula deverão ser praticadas leituras que levem “à descoberta das várias funções da leitura e que possibilitem a sua apropriação por parte das crianças” (Neves & Martins, 2000, p. 21).

Neste pressuposto, foi realizado um concurso de leitura como forma de combater as dificuldades apresentadas pelos alunos, que previamente tinham a oportunidade de treinar a leitura em casa.

Na perspectiva de Bastos (1999) a leitura confere um poder no que concerne ao plano social, “não só possibilita num grau de autonomia e de liberdade pessoal do indivíduo, como pode actuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar activamente na sociedade” (p. 283).

#### *Baú de leitura.*

A escola é considerada um local privilegiado onde a criança pode contatar com diferentes livros de forma cativante, sendo que esta deverá criar condições de forma a proporcionar momentos de contato com os livros (Bastos, 1999).

Atendendo a que as OCP preconizam para o 2.º Ano do 1.º CEB que os alunos experimentem múltiplas situações que estimulem e desenvolvam o gosto pela língua escrita, através da promoção de atividades de biblioteca de sala, da escola, municipais e itinerantes, surgiu a ideia de ocupar um pequeno espaço da sala de aula para a promoção de uma mini biblioteca “*O Baú de leitura*” (ME, 2004).

A introdução deste projeto foi iniciado pela colega de estágio sendo recebido com muito entusiasmo pelos alunos.

Foram explicadas as regras e os regulamentos para a utilização do espaço e distribuídos cartões de leitor para a requisição de livros. Posteriormente foi dada a

oportunidade de os alunos individualmente poderem escolher um livro para requisitar de modo a que todos tivessem a oportunidade de levar um livro para casa.

Esta situação era fomentada todas as semanas à segunda-feira, de modo a que todos os alunos pudessem escolher histórias segundo as suas preferências, promovendo hábitos de leitura numa perspetiva de fomentar e estimular o gosto pela leitura, desenvolvendo assim a criatividade e a linguagem.

Recorrendo à boa vontade e colaboração de todos os adultos da sala e alunos, recolhemos e catalogamos alguns livros para fazerem parte deste novo espaço.

#### *Escrita criativa.*

Embora a produção livre seja considerada um tipo de trabalho desejável, por facultar aos alunos oportunidades de desenvolver o gosto pela escrita, o professor tem de preparar as crianças com técnicas de produção de texto, de modo a permitir o aperfeiçoamento das suas capacidades de expressão escrita.

Para iniciar a escrita distribui cartões com diferentes cores, sendo que cada cartão tinha uma cor que correspondia a um tema, onde a tarefa proposta consistia em realizar um pequeno texto sobre um dos órgãos dos sentidos consoante a cor do cartão.

Neste sentido, antes de realizar a tarefa analisamos em conjunto o que os alunos sabiam sobre o tema, falando da sequência e organização das ideias, com o intuito de que fossem capazes de se exprimir de forma clara e criativa, elaborando frases estruturalmente corretas. Para Martins e Niza (1998), o incentivo proporcionado pelo professor para a realização de textos “trata-se de criar na criança a necessidade de comunicar por escrito e de a ajudar a apropriar-se dos meios para o conseguir” (p.217).

As produções escritas decorrentes do tema relacionado com os sentidos serviram para no dia seguinte realizar o trabalho de texto, que segundo (Niza, 1998b) consiste

num trabalho coletivo de revisão, reescrita e desenvolvimento de uma produção realizada por um aluno. Deste modo, foi escolhido aleatoriamente um texto, transcrevendo-o para o papel de cenário tal como o aluno escreveu. O papel de cenário foi colocado numa das partes do quadro ficando a outra destinada à reescrita do texto depois ter sido realizado a seu melhoramento. Após ter sido lido o texto à turma, escrevi no quadro algumas sugestões dadas pelos alunos, provenientes das perguntas feitas ao autor, que foram realizadas com intuito de estes se informarem melhor sobre o conteúdo do texto “tendo em vista seleccionar os recursos gramaticais de coesão textual e construir a coerência discursiva mais adequada” (Niza, 1998b, p. 90).

Este modelo de trabalho é referido por Martins e Niza (1998), como “a base e a orientação para a reescrita do texto” (p. 218). Estes autores referem ainda que quando uma criança aponta alternativas e sugestões à escrita do texto de um colega “é obrigada a explicar as razões dessas modificações o que por sua vez desencadeia uma maior consciência dos processos envolvidos na produção da linguagem escrita” (p. 223).

Na perspectiva de Grave-Resendes e Soares (2002),

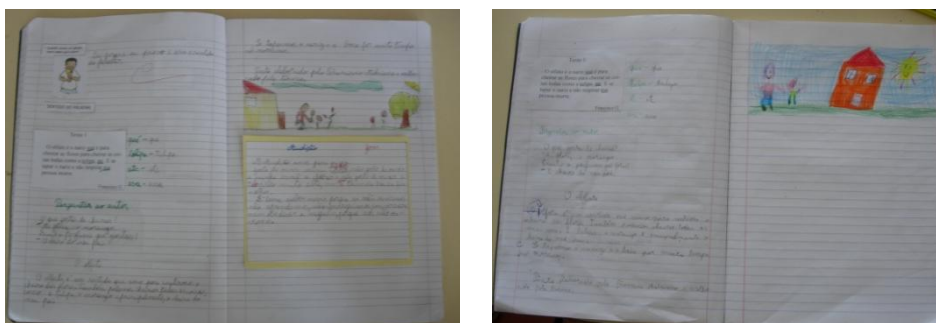
o verdadeiro trabalho de leitura situa-se na escrita, no vaivém que se estabelece entre o texto inicialmente produzido e o texto que resulta da resolução de problemas levantados acerca do conteúdo, do destinatário, da adequação da linguagem, da ortografia, da disposição gráfica (p. 41).

Como nos refere Niza (1998b) “o trabalho de texto é de importância decisiva para aprender a ensinar a escrever” (p. 91).

Após ter sido reescrito o texto no quadro a partir das sugestões da turma e do que o autor do texto achou pertinente incluir, os alunos copiaram o texto para os seus cadernos e realizaram a respetiva ilustração (ver Figuras 41 e 42).



**Figuras 41 e 42. Cadernos dos alunos com o trabalho de texto e respetiva ilustração**



Numa turma onde são produzidos textos pelas crianças, em que posteriormente a “escrita é trabalhada e aperfeiçoada em grupo, individual e colectivamente, as crianças interiorizam o desejo de comunicar por escrito, apropriando-se cada vez mais dos meios para o fazer” (Martins & Niza, 1998, p. 220).

Neste sentido, foi fomentada a escrita de textos onde as crianças realizaram individualmente ou em grupo algumas produções escritas por iniciativa própria ou decorrentes de exercícios propostos nas fichas de trabalho.

#### *Mala das histórias.*

O programa do 1.º CEB considera fundamental que, na aprendizagem da escrita e da leitura, “se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever” (ME, 2004, p. 136).

Segundo Martins e Niza (1998), “aprende-se a escrever, escrevendo” (p. 160). Para escrever as crianças terão de começar por compreender quais “as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que orientam a passagem das unidades da linguagem oral aos signos escrito” (Neves & Martins, 2000, p. 21).

Conforme nos indica Martins e Niza (1998) a escrita

não tem de ser entendida, exclusivamente, como um produto acabado, produto esse a ser avaliado em função de normas previamente ensinadas, mas, fundamentalmente, como um processo em que se tem que resolver múltiplos problemas que vão desde o encontrar o que se quer dizer, à forma como se vai escrever (p. 160).

Neste sentido, procurou-se desenvolver um recurso que conduzisse os alunos à produção de escrita criativa, concebendo para o efeito a “*Mala das histórias*”. Esta tinha como objetivos principais, praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.

A mala era composta por uma capa de micas com sugestões de produção de textos, e um caderno onde os alunos poderiam produzir textos escritos com intenções comunicativas e diversificadas, utilizando para o efeito o computador. Deste modo, as crianças poderiam criar uma história, utilizando como orientação a capa de micas que fornecia algumas ideias para a construção do texto.

Durante a apresentação da mala alertei para as regras e os objetivos da sua utilização, estando estas escritas na primeira página do caderno, de modo a que, com a ajuda dos pais, as crianças pudessem escrever uma história, copiar no computador, imprimir, colar no caderno e realizar a respetiva ilustração durante o fim-de-semana, para apresentá-la à turma na segunda-feira como estipulado.

No caso de os alunos não terem computador ou impressora, deveriam trazer a história escrita manualmente, terminando a atividade na escola com a colaboração do professor de informática.

Os alunos aprovaram a ideia mostrando interesse e entusiasmo em levar a mala a casa, sendo necessário realizar um sorteio para a primeira vez, ficando decidido que o colega seguinte a levar a mala era escolhido pelo aluno que apresentava a história.

Esta atividade foi igualmente valorizada pela docente cooperante no sentido de que esta atividade expressava mais uma oportunidade das crianças praticarem a escrita e o gosto de escrever.

A apresentação das histórias, como referido anteriormente, era realizada à segunda-feira no início da aula (ver Figuras 43 e 44).

**Figura 43. Apresentação da 1.ª história**



**Figura 44. Apresentação da 3.ª história**



Durante a intervenção educativa todos os momentos de apresentação de histórias revelaram-se grandes acontecimentos muito valorizados por toda a turma. O silêncio propiciado e a atenção manifestada, criava um ambiente em que todos os alunos centravam o olhar e a atenção no autor, ficando deliciados com os conteúdos apresentados, que geralmente se relacionavam com temas ou ações importantes do dia-a-dia dos alunos

Após a apresentação dos textos, a turma era incentivada para a realização de alguns comentários críticos sobre as histórias contadas, sendo que este momento era aproveitado por mim para opinar e valorizar o trabalho desenvolvido.

### **Intervenção educativa na área curricular de Matemática**

Segundo a OCP, na área curricular de matemática, o professor deverá “organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a

aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas” (ME, 2004, p. 163).

Atendendo a este propósito e na perspectiva de promover o desenvolvimento do raciocínio, comunicação e resolução de problemas, foram planificadas estratégias utilizando diversos recursos materiais, proporcionando aos alunos aprendizagens concretas e significativas.

Segundo os conteúdos programados para o desenvolvimento da ação educativa e atendendo à continuidade entre as diferentes áreas, utilizou-se recursos materiais manipuláveis para a experimentação e observação de exemplos, relacionados com os conteúdos desenvolvidos na área de estudo do meio e língua portuguesa, tendo em conta a estação do ano e a época presente.

As atividades desenvolvidas tiveram em conta os conhecimentos prévios, as vivências, as potencialidades e as dificuldades dos alunos, incentivando-os para a aprendizagem da matemática com o intuito de valorizar a sua utilidade em “contexto escolar e não escolar, apreciar os seus aspectos estéticos, desenvolver uma visão adequada à natureza desta ciência e uma perspectiva positiva sobre o seu papel e utilização” (Ponte et al., 2007, p. 6).

É de salientar que ao longo do tempo dedicado a esta área foram realizados várias atividades de modo a consolidar os conteúdos, desde a realização de jogos à produção de textos, leitura de quadros, realização de desafios e fichas formativas.

De acordo com os conteúdos programados e segundo as orientações da professora cooperante, em concordância com o novo programa de matemática para o 1.º CEB, apresento a minha intervenção educativa nesta área curricular nos seguintes domínios: números e operações; geometria e medida; organização e tratamento de dados e capacidades transversais.

### **Números e operações.**

#### ***Números até 200.***

No período de observação foi possível verificar que os alunos todos os dias realizavam contagem de números até 100, muito facilmente através da contagem de tampas de plástico, que todos os dias eram trazidas pelos alunos para a colaboração na campanha “*Dê uma tampa À indiferença*” promovida pela Associação Portuguesa de Deficientes.

Posteriormente fomos alargando a contagem até 200, realizando estimativas e contagens através da utilização de feijões. Foi notório que devido à prática diária da contagem de tampas os alunos realizaram bem esta atividade, sendo proposto por um deles utilizar este material para a contagem em dezenas.

#### ***Multiplificação.***

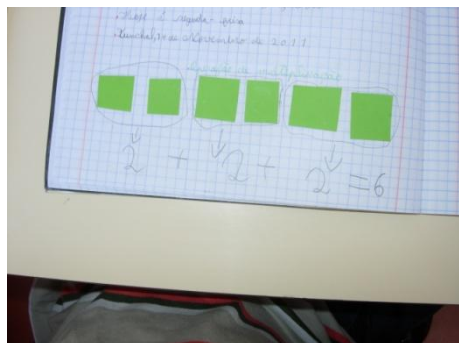
Como forma de introduzir o tema da multiplicação recorri ao texto trabalhado na língua portuguesa “*Os órgãos dos sentidos*”, para dar início à área da matemática. Neste sentido, chamei um aluno ao quadro e pedi para os restantes indicarem quantos olhos podíamos observar, seguidamente repeti a pergunta com outro colega e assim sucessivamente até perfazer três alunos junto ao quadro. Através desta demonstração os alunos chegarem à conclusão de que, somando todos os olhos dos colegas era o mesmo que multiplicar dois olhos pelos três alunos (exemplo:  $2+2+2=6$  ou  $2\times 3=6$ ). Registei no quadro as duas operações e todos copiaram para o caderno. Através da soma dos olhos, os alunos compreenderam com exemplos concretos, a relação entre a soma e a multiplicação.

De forma a verificar se todos os alunos tinham assimilado este conteúdo matemático, distribuí saquinhos com diferentes quadrados de cartolina e pedi para

formarem diversos conjuntos, somando-os como o exemplo que tínhamos realizado no quadro, de modo a compreender a multiplicação utilizando a adição.

Após terem realizado a tarefa pedi para colarem os conjuntos no caderno e indicarem por baixo as operações (ver Figura 45). Enquanto realizavam a atividade, alguns alunos vieram ao quadro registrar um dos seus conjuntos, explicando aos colegas como tinham realizado a multiplicação (ver Figura 46).

**Figura 45. Registo das operações no caderno.**



**Figura 46. Registo das operações no quadro**



### ***Tabuada do 3***

Na aprendizagem das tabuadas pressupõe-se que a criança desenvolva atividades que lhe possibilitem de forma natural e gradual compreender os conceitos e propriedades para que posteriormente, depois de aprendidos, possam construir os produtos que constituem as tabuadas.

Para introduzir a tabuada do 3 primeiramente foi necessário relembrar a tabuada do 2, para o efeito foi realizado o jogo do apagador, que será descrito posteriormente em outro ponto do relatório, sendo uma estratégia usada para cativar os alunos na memorização da tabuada.

Após a realização do jogo procedeu-se à distribuição dos cadernos e em simultâneo a entrega de um calendário do mês de novembro. A pertinência da utilização

do calendário tinha como objetivo descobrir regularidades dos números de três em três, compreendendo a sequência dos números.

Alguns alunos tiveram muito dificuldade em realizar a tarefa sendo necessário a ajuda do adulto. Após todos terem circundado os números no calendário, colaram-no no caderno e escreveram os números encontrados, fazendo a leitura em voz alta de modo a que todos pudessem conferir se tinham realizado bem a tarefa.

Como tínhamos trabalhado o tema da alimentação saudável na área do estudo do meio, recorri a utilização de nozes, um fruto da presente época, para que através de materiais concretos trabalhássemos o conceito da tabuada do 3, realizando diferentes exemplos de multiplicações.

No decurso da aprendizagem,

a utilização de materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover actividades de investigação e comunicação matemática entre os alunos (ME, 2001, p.71).

A construção e a leitura da tabuada foi efetuada no dia seguinte, após termos relembrado os conteúdos trabalhados no dia anterior. Note-se que a memorização das tabuadas é importante para efetuar as multiplicações, mas não deve ser considerada como a base da multiplicação, os alunos progressivamente irão memorizando-a no decurso das aprendizagens.

Como forma de relacionar as áreas curriculares e de termos uma opinião dos alunos sobre a aprendizagem das tabuadas, utilizamos a expressão escrita para a produção de um texto, pedindo aos alunos que elaborassem um pequeno texto dando a sua opinião. Foram distribuídos cartões com duas cores diferentes, contendo cada cor

uma pergunta, de forma a ajudar na construção do texto, sendo as perguntas as seguintes: *A tabuada é fácil ou difícil?* e *Qual a importância da tabuada?*.

Para a realização desta tarefa notou-se que os alunos tiveram muita dificuldade na elaboração do texto, sendo que muitos interpretaram a tabuada como uma obrigação escolar. Atendendo a este fato, posteriormente foi realizado um diálogo sobre as opiniões escritas, clarificando e explicando algumas ideias e conceitos que não estavam relacionados com o tema.

Posteriormente para efetuar a revisão e memorização das tabuadas, foram feitas duas tabelas representando as tabuadas e colocadas numa das paredes da sala. Para a realização do estudo das tabuadas, os cartões dos resultados eram retirados e dispostos numa mesa para que os alunos pudessem escolher o resultado correto, consoante as perguntas efetuadas. Assim, aleatoriamente era questionado um aluno que após ter dito o resultado certo, retirava o cartão e colocava na tabela correspondente.

Esta estratégia revelou-se benéfica, no sentido em que os alunos mostraram melhores resultados na identificação das regularidades e relações numéricas.

### **Geometria e medida.**

A OCP refere que “a criança poderá interpretar e compreender melhor o mundo das formas que a rodeia” através da manipulação e exploração de objetos “adquirindo o vocabulário e noções elementares de geometria” (ME, 2004, p.180).

Nesta perspetiva, as competências essenciais para ensino básico indicam que os alunos deverão ter aptidões para, “realizar construções geométricas e para reconhecer e analisar propriedades de figuras geométricas, nomeadamente recorrendo a materiais manipuláveis e a *software* geométrico” (ME, 2001, p.62).



Atendendo à solicitação da professora cooperante, no sentido de realizarmos uma revisão dos conteúdos sobre a composição de figuras geométricas, visto que muitos alunos ainda apresentavam dificuldade na identificação das figuras, realizamos algumas atividades para a melhor consolidação do tema.

Partindo das formas dos sinais de trânsito que se encontravam expostos nas paredes da sala, os alunos foram identificando e descobrindo outras figuras, estabelecendo um diálogo construtivo interagindo com os pares na identificação de diferentes figuras geométricas como, o quadrado, o triângulo, o retângulo e o círculo.

Posteriormente apresentamos um *Power Point* (PPT) com exemplos de decomposições e composições de figuras geométricas, mostrando a imensa variedade de composições possíveis de realizar através da utilização de figuras geométricas. Tendo por base esta visualização foi pedido aos alunos que realizassem uma composição plástica, referente à época natalícia, através da escolha, recorte e colagem de diferentes formas geométricas para a decoração de um envelope (ver Figuras 47 e 48).

**Figura 47. Recorte das figuras geométricas**



**Figura 48. Composição das figuras no envelope**



À medida que iam recortando as figuras colocavam-nas de forma a ajustarem a sua composição plástica. Notava-se grande empenho na realização da atividade pela

maioria dos alunos, à exceção de quatro que devido ao comportamento e à distração não conseguiram terminar a tarefa.

Foram realmente surpreendentes os trabalhos realizados, os alunos mostraram grande empenho e criatividade, sendo notório a compreensão e a identificação correta das figuras geométricas após a realização desta atividade. As referidas produções serviram para decorar o envelope que conduziria a carta elaborada para o pai Natal (ver Figuras 49 e 50).

**Figuras 49 e 50. Composições plásticas com figuras geométricas**



### **Organização e tratamento de dados.**

No que concerne à organização e tratamento de dados, foram elaboradas tabelas de dupla entrada para a realização de diferentes multiplicações, realizando fichas de trabalho como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos.

Segundo o novo programa de matemática, os diagramas devem ser “utilizados logo que se começam a fazer as primeiras classificações, possibilitando a organização de dados de uma forma simples” (Ponte, et al., 2007, p. 26).

Neste sentido, foi aproveitado um desafio dado a todos os alunos para demonstrar um diagrama de *Venn*, em que tinham de representar as tabuadas estudadas através deste, selecionando no centro os números comuns. Inicialmente notou-se muita dificuldade em realizar a tarefa corretamente, sendo necessário uma explicação mais

detalhado do que era pedido, pois era a primeira vez que utilizavam este tipo de diagrama para a classificação de números.

**Capacidades transversais.**

***Realização de problemas.***

“No processo de aprendizagem da matemática a resolução de problemas deverá constituir a atividade central desta área e estar presente no desenvolvimento de todos os tópicos”, sendo considerada uma atividade promotora do desenvolvimento do raciocínio e da comunicação (ME, 2004, p. 164).

Em vários momentos do estágio foram apresentadas situações problemáticas que no início foram discutidas e resolvidas em grande grupo devido às dificuldades apresentadas. Os problemas realizados baseavam-se em exemplos concretos e situações reais do dia-a-dia das crianças.

Após termos realizado alguns problemas em conjunto, os alunos foram progressivamente conseguindo realizá-los individualmente, efetuando diferentes processos de resolução utilizando as operações que conheciam, nomeadamente, a adição, a subtração. Foi notório que a operação da multiplicação era menos utilizada na apresentação dos cálculos, devido a ter sido estudada recentemente.

Embora as situações problemáticas tivessem um grau de dificuldade mínimo foi evidente a dificuldade na sua resolução.

A maioria dos alunos mostrava interesse por esta atividade, questionando o professor quando tinham dúvidas, tentando resolver os problemas mesmo que não obtivessem o resultado correto.

***Jogos de consolidação.***

A criança através do jogo consegue expressar-se, representando situações do cotidiano, acontecimentos importantes bem como as suas vivências diárias, sendo esta uma atividade natural e espontânea.

No processo de aprendizagem da matemática, a OCP destaca a importância dos jogos no desenvolvimento de competências essenciais para a solução de problemas, no sentido em que favorecem: “a capacidade de aceitar e seguir uma regra; o desenvolvimento da memória; a agilidade de raciocínio; o gosto pelo desafio e a construção de estratégias pessoais”, para além do prazer que proporcionam constituindo uma importante condição de crescimento emocional e social (ME, 2004, p.169).

Segundo as *Competências Essenciais* designadas para o ensino básico, os jogos são caracterizados por uma atividade que “alia o raciocínio, estratégia e reflexão com o desafio e competição de uma forma lúdica muito rica”, contribuindo de “forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social” (ME, 2001, p. 68).

Durante o estágio foram realizados alguns jogos para consolidação dos conteúdos matemáticos, desenvolvidos durante as aulas, ajudando eficazmente para a construção do conhecimento, como elementos motivadores do processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização dos jogos houve necessidade de adequar o espaço de modo a facilitar o bom desempenho da atividade proporcionada. Neste sentido e consoante os jogos, a turma organizava-se a pares, em grupos de quatro/cinco elementos ou em grande grupo.



Na sequência da memorização das tabuadas foi proposto o *jogo do apagador*, que baseava-se em identificar os resultados da respetiva tabuada. O jogo foi realizado aos pares, tendo cada aluno um apagador. Foram escritos os resultados da tabuada do 2 no quadro. Consoante ia fazendo as questões dos produtos das tabuadas, os alunos apagavam o resultado certo. Desta forma, o jogador que apagasse primeiro o resultado certo ganhava um ponto e, aleatoriamente fomos construindo a tabuada do 2.

O *jogo da Palmas* foi realizado com o intuito de memorizar as tabuadas do 2 e do 3. Neste foram escolhidos dois alunos, aleatoriamente, que realizaram a contagem juntos do 1 ao 20 tendo que bater uma palma para cada número do resultado da tabuada do 2, seguindo a mesma orientação para a tabuada do 3. Seguidamente foi alterado os pares de modo a que houvesse a participação de mais alunos.

Foi evidente a dificuldade sentida em coordenar as mãos ao mesmo tempo que efetuavam a contagem, mesmo pelos alunos que já tinham memorizado as tabuadas. No diálogo efetuado posteriormente, referiram que mesmo não conseguindo efetuar o jogo corretamente queriam repeti-lo mais vezes.

Para o jogo *Dominó da Tabuada* a turma teve de organizar-se a pares, tendo cada par um dominó correspondente à tabuada do 2 ou à do 3.

Na realização do jogo os alunos mostraram-se empenhados e concentrados, efetuando as operações mentalmente ou através dos dedos de modo a obter os resultados pretendidos (ver Figuras 53 e 54).

A realização destes jogos demonstrou que através de atividades simples de interação e comunicação com os pares, os alunos desenvolveram o raciocínio lógico/matemático, procurando estratégias eficazes para a concretização dos desafios apresentados.

**Figuras 53 e 54. Realização do dominó da Tabuada**



### **Intervenção educativa na área de Estudo do Meio.**

No processo de aprendizagem a OCP indica para a área curricular de Estudo do meio que os conteúdos a lecionar em cada bloco, deverão ser apresentados de forma aberta e flexível, respeitando os pontos de partida e os ritmos de aprendizagem dos alunos, tendo em vista as competências a adquirir, assim como a altura ideal para abordar um determinado conteúdo, despertando o interesse e enquadrado com alguns acontecimentos, fomentando a interdisciplinaridade (ME, 2004).

As Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico definem que um professor, no seu ensino, deverá recriar o programa e “desconstruir” as aulas, fomentando aprendizagem significativas, avaliando os conhecimentos prévios dos alunos para que consigam deixar as suas ideias informais, socialmente construídas, assimilando os significados e conceitos científicos (ME, 2001).

Durante a intervenção educativa nesta área curricular foram desenvolvidos diferentes conteúdos na perspetiva de fomentar uma aprendizagem significativa, deste modo, foram proporcionados diferentes momentos estabelecendo diálogos, utilizando as TIC, realizando jogos e fichas de consolidação e fomentando o trabalho de projeto.

Arends (1995) indica-nos que a melhor forma de generalizar o raciocínio, após a apresentação de um novo conteúdo, é através do diálogo e discussão na sala de aula através de perguntas que fomentem a comunicação entre todos. “É através deste

processo que os alunos integram o novo conhecimento com o conhecimento prévio, elaboram estruturas de conhecimento mais complexas, e conseguem compreender relações mais complexas” (p. 291).

### ***À descoberta de si mesmo.***

#### *Corpo humano - os cinco sentidos.*

Para o desenvolvimento deste tema foi efetuado um diálogo com a turma sobre a importância dos sentidos, estabelecendo a relação com o texto trabalhado na língua portuguesa “Os órgãos dos sentidos”.

Através deste diálogo verifiquei que muitos alunos tinham dificuldade em relacionar os diferentes sentidos com o órgão correspondente. Deste modo, foram realizadas algumas experiências para evidenciar a importância dos sentidos no corpo humano, baseando-se em estratégias simples, que fomentaram muita participação e entusiasmo dos alunos na sua experimentação.

Após termos realizado o diálogo, falando sobre cada um dos sentidos, chamei um aluno para junto de mim para demonstrar, através de exemplos concretos, que precisamos sempre de algum sentido para realizar uma tarefa. Assim, vendei os olhos ao aluno com um lenço e pedi que identificasse outro colega que chamei até nós por gestos. A tarefa de identificação tornou-se difícil e complicada, pois precisávamos de utilizar outros sentidos para obtermos uma resposta (ver Figura 55).

Através deste exemplo falamos no sentido da visão, do tato e da audição onde aproveitei para mostrar aos alunos um alfabeto escrito em braille e outro com imagens da língua gestual, referindo a importância da sua criação e utilidade para as pessoas com dificuldade de visão e audição.

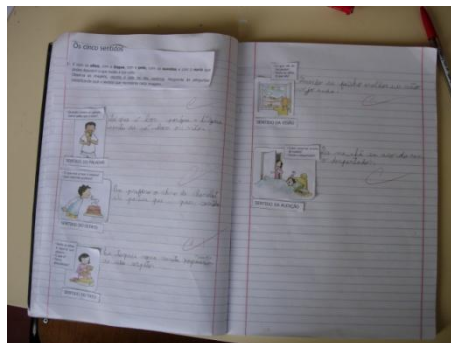


Para os sentidos do paladar e olfato utilizei um reбуçado com cheiro a morango, perguntando aos alunos como poderíamos descobrir o seu gosto e cheiro. Facilmente todos conseguiram responder à pergunta, sendo evidente que estes dois sentidos estavam bem presentes nos conhecimentos dos alunos.

**Figura 55. Descoberta dos sentidos**



**Figura 56. Ficha de trabalho**



Posteriormente foi distribuída uma ficha de trabalho em que os alunos tinham de recortar as imagens das tarefas apresentadas e o nome dos sentidos, colar no caderno e responder às questões indicadas em cada imagem (ver Figura 56).

Em outro momento levei um livro<sup>10</sup> sobre os sentidos e as ações que os identificam, estabelecendo um diálogo sobre as imagens, verificando se os conteúdos trabalhados tinham sido assimilados.

#### *Alimentação e higiene alimentar.*

Utilizando as evidências relacionadas com a alimentação e higiene alimentar mencionadas no texto “Capuchinho ao Contrário” realizei com a turma um diálogo demonstrando e exemplificando os aspetos relevantes sobre a importância de praticar uma boa alimentação respeitando as condições mínimas de higiene.

---

<sup>10</sup> Daynes, K., & King, C. (2006). *Espreita o teu corpo*. Porto: Porto Editora:

Para abordar a alimentação pedi que os alunos sublinhassem os alimentos encontrados no texto, elaborando no quadro uma tabela com os nomes, classificando os alimentos de origem vegetal e de origem animal e identificando os locais de onde provêm. Após ter completado a tabela os alunos copiaram para o caderno. Como trabalho de casa os alunos realizaram uma pesquisa sobre a alimentação saudável.

No dia seguinte iniciei o dia de aulas com a apresentação das pesquisas realizadas em casa, dialogando sobre alguns hábitos praticados como a ingestão de bebidas gasificadas e guloseimas.

Exploramos a roda dos alimentos, através da apresentação de um PPT sobre o tema, utilizando imagens animadas para a análise dos sete grupos da roda, dando especial destaque para a importância do consumo de água diário.

De forma a consolidar melhor esta temática a turma realizou um jogo de cartas sobre a alimentação saudável em que o objetivo principal era identificar os alimentos pertencentes aos grupos da roda dos alimentos (ver Figuras 57e 58).

Após a turma estar organizada em grupos de cinco elementos, escrevi as regras no quadro e distribui os baralhos e uma folha de registo pelos grupos.

Ganhava o jogo quem conseguisse completar mais grupos da roda dos alimentos, tendo que escolher no mínimo três alimentos de cada grupo.

**Figuras 57e 58. Realização do jogo de cartas sobre a alimentação saudável**



### **Trabalho de projeto.**

O trabalho de projeto permite a aquisição de saberes, provenientes das diferentes áreas curriculares, através de uma pesquisa orientada (Many & Guimarães, 2006).

Os princípios orientadores definidos para o Estudo do Meio do 1.º CEB, descrevem que o meio local deverá ser o objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistematizada da criança, pois na faixa etária em que se encontram, o seu pensamento está voltado para as aprendizagens concretas (ME, 2004).

Neste sentido destaca-se o papel do professor em promover aprendizagens através do desenvolvimento do trabalho de projeto, sendo ele o “organizador e orientador da aquisição e pesquisa de saberes” (Many & Guimarães, 2006, p. 13).

O desenvolvimento desta ação revelou-se num desafio, pois segundo a professora cooperante, a turma ainda não tinha praticado trabalho de grupo no presente ano letivo. Neste sentido, foi necessário explicar as regras e orientar de perto os trabalhos desenvolvidos, num trabalho conjunto de todas as professoras da sala.

Atendendo a este pressuposto, estabelecemos estratégias de modo a rentabilizar o tempo e o trabalho desenvolvido. Foram lidas as regras aos alunos entregando um registo escrito para colarem no caderno, de modo a que futuramente pudessem consultá-las sempre que necessário. Posteriormente formamos grupos heterogéneos, tendo em conta as capacidades, comportamento e habilidades dos alunos, dispondo-os em grupos de quatro e cinco elementos. A pesquisa realizada baseou-se em livros, revistas, jornais e pesquisa informática que alguns alunos fizeram em casa.

Na execução de todos os trabalhos desenvolvidos notou-se grande empenho e gosto pela atividade. Recorrendo ao trabalho cooperativo, as crianças executaram a tarefa colaborando com os pares e ajudando-se mutuamente, pois o trabalho de projeto

implica a necessidade de participar ativamente em grupo para que o produto final seja de qualidade (Idem, Ibidem).

Atendendo a que o tempo disponibilizado era pouco para realizar todas as fases do trabalho de projeto, algumas etapas não eram muito aprofundadas, como o tratamento de dados e a preparação para a apresentação dos projetos. As produções realizadas basearam-se essencialmente na elaboração de cartazes em que os alunos apresentaram as suas criações através da utilização de recortes de palavras e imagens, composição de textos e desenhos. A apresentação do trabalho era feita à turma, sendo os trabalhos expostos numa das paredes da sala, sendo este um momento de comunicação oral e partilha de informação, em que os alunos desenvolviam a “auto e hétero-regulação de regras sociais da comunicação: saber ouvir, aguardar a vez de falar, não perturbar, defender as suas opiniões e respeitar as opiniões dos outros” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.66).

### ***Os cinco sentidos.***

Sendo o primeiro trabalho de projeto realizado pela turma houve necessidade de atribuir mais tempo para o desenvolvimento da atividade. Neste sentido, após termos organizado os grupos, expliquei as regras e coloquei música clássica como forma de proporcionar um ambiente calmo para promover uma boa concretização do trabalho. Foram formados cinco grupos, onde cada um ficou com um tema, mais precisamente, cada grupo trabalhou um órgão do sentido (ver Figura 59).

Após ter distribuído as revistas e as pesquisas efetuadas pelos alunos, estes deram início ao trabalho. Inicialmente foi necessário alertar para o ruído produzido, que dificultava a preparação e composição do trabalho. Contudo, a ajuda da colega de estágio, da professora cooperante e da professora do ensino especial foi deveras

relevante para desenvolvermos um trabalho mais orientando, ajudando os alunos nas diferentes fases do projeto. Para a apresentação do trabalho foi eleito pelos grupos um porta-voz, que descreveu e apresentou o mesmo à turma. Posteriormente os trabalhos foram expostos numa parede da sala (ver Figura 60).

**Figura 59. Realização do trabalho de projeto**



**Figura 60. Exposição do trabalho de projeto na sala de aula**



### ***Viver em sociedade.***

Este trabalho de projeto foi realizado de forma distinta, sendo trabalhado o mesmo tema por toda a turma. Atendendo a que disponhamos de pouco tempo para esta atividade, resolvemos dividir a turma em dois grupos em que estes realizavam tarefas distintas.

No início do trabalho foi praticado um momento de diálogo, com toda a turma, sobre as conceções dos alunos acerca da vida em sociedade, indicando quais os comportamentos e regras que devíamos de praticar em diferentes locais. Após esta ação, um grupo ficou na sala com a minha colega, e o outro percorreu comigo diferentes locais no interior e exterior da escola, fazendo o registo fotográfico dos comportamentos e ações que deveríamos de ter nesses locais, nomeadamente: casa de banho; biblioteca; refeitório; recreio; ecoponto e paragem do autocarro (ver Figuras 61 e 62).

**Figura 61. Brincar adequadamente nos recreios**



**Figura 62. Utilizar corretamente os diferentes contentores do ecoponto**



O grupo de alunos que ficou na sala elaborou em conjunto com a professora estagiária, um registo sobre as regras e comportamentos a ter nos lugares acima descritos. É de referir que devido a este trabalho ter sido efetuado na última semana de aulas, não foi possível realizar as últimas fases do projeto, a apresentação e a avaliação.

### ***Celebrações do mês de dezembro na ilha da Madeira.***

Atendendo a que um dos conteúdos programados para a área do estudo do meio relacionava-se com conhecer e descrever a sucessão das celebrações tradicionais da Madeira, optamos por desenvolver esta temática através do trabalho de projeto, tendo já sido trabalhado anteriormente, na área da língua portuguesa, algumas tradições de Natal na Madeira.

Para a execução do trabalho propusemos aos alunos a escolha dos temas, tendo sido colocadas no quadro cinco imagens diferentes, alusivas à época natalícia, sendo que cada grupo teria de escolher uma conforme a preferência do grupo.

Depois de identificada o tema, cada grupo preencheu um registo com a sua identificação onde estavam descritas três fases do projeto que teriam de seguir: a preparação (o que vamos fazer) descrevendo a tarefa de cada membro do grupo; a execução (o que já fizemos) mencionando a pesquisa, o tratamento de dados efetuado e

a estrutura do trabalho organizado na cartolina; a avaliação (o que aprendemos) onde cada aluno registou o que aprendeu com o trabalho realizado.

O trabalho realizado foi extremamente produtivo havendo muita colaboração entre os pares e entre os grupos, ajudando-se mutuamente para efetuarem um produto de qualidade (ver Figuras 63 e 64).

**Figuras 63 e 64. Trabalho de projeto - Celebrações do mês de dezembro na Madeira**



É de realçar que verificamos um progresso no desenvolvimento do trabalho de projeto concretizado ao longo do estágio, notando-se uma evolução dos alunos no respeito pelos pares e no aperfeiçoamento das composições elaboradas.

### **Transversalidade nas áreas curriculares.**

#### ***Desafios.***

Durante o período de observação reparamos numa estratégia que a professora cooperante utilizava como recurso para incentivar os alunos a realizarem tarefas com grau de dificuldade acrescido, deste modo, conseguia avaliar o que eles sabiam ou não sobre um determinado conteúdo, a estes recursos chamava de “*desafios ou ficheiro secretos*”. Atendendo a esta observação e dando continuidade à tarefa cumprida no dia-a-dia dos alunos, realizamos igualmente para cada dia de atividade desafios diversificados para cada área de conteúdo.

Neste sentido, para a área de língua portuguesa realizamos tarefas como: palavras cruzadas, acrósticos, crucigramas, família de palavras, antónimos, entre outros, que também serviam de estratégia para a consolidação das aprendizagens.

Relativamente área de matemática eram realizados igualmente desafios diários, que possibilitavam aos alunos desenvolver o raciocínio lógico, a concentração e a memorização através de desafios que se baseavam essencialmente em: crucigramas com números; formação de conjuntos; sopa de letras relacionadas com a matemática e descoberta de números e operações.

Os desafios da área do estudo do meio eram os que os alunos mais gostavam, sendo estes os mais fáceis, como referiam os alunos. As propostas apresentadas refletiam os assuntos trabalhados na aula através de: labirintos, legendagem de figuras, identificação de sombras e preenchimento de espaços em branco.

### ***Pesquisas/Trabalhos de casa.***

Como nos indica Arends (1995), “aos alunos devem ser dados trabalhos de casa que eles consigam resolver com sucesso. Os trabalhos de casa não devem envolver a continuação da instrução, mas a continuação da prática ou a preparação para o conteúdo do dia seguinte” (p.93).

Nesta perspetiva, e atendendo ao fato de que alguns alunos durante a semana de observação traziam pesquisas sobre os conteúdos abordados na aula, pensamos que seria proveitoso incentivar toda a turma para a realização de pesquisas como trabalho de casa.

Progressivamente as pesquisas foram aumentando e no início das aulas promovíamos um momento para a exposição das pesquisas realizadas pelos alunos, fomentando a troca de conhecimentos e partilha de informação, muitas vezes pertinente



para iniciar os conteúdos a desenvolver. Algumas das pesquisas foram utilizadas para a execução do trabalho de projeto.

***Intervenção com os alunos com NEE.***

Como referido anteriormente na caracterização da turma, na sala de aula estavam integrados alunos com NEE. Desde cedo foi necessário ter em atenção as características destes alunos, de modo a estabelecer um trabalho mais individualizado, implementando a diferenciação pedagógica.

Neste aspeto, contamos com a ajuda e colaboração da professora de educação especial que nos deu apoio na definição de estratégias para que pudéssemos trabalhar os conteúdos planificados com toda a turma. Contudo, tínhamos que ter em atenção o caso que apresentava défice intelectual de gravidade não especificada, porque mostrava muitas dificuldades em todas as áreas de aprendizagem, existindo um grande desfasamento entre as suas aptidões e as da turma.

Atendendo a este fato, a professora especializada facultou-nos o CEI para podermos consultar e conhecer a realidade daquela criança. A nossa intervenção não foi muito direta, devido ao acompanhamento individual que dispunha todos os dias da professora do ensino especial. No entanto, conseguimos que interagisse e participasse nas tarefas e algumas atividades da turma como nos jogos, nos trabalhos de projeto e no baú de leitura. A nossa participação e apoio nas suas atividades foi essencialmente, baseada na construção e adequação de materiais e fichas de trabalho dos temas desenvolvidos nas aulas, de modo a que acompanhasse os conteúdos trabalhados atendendo ao seu ritmo e capacidade.

**Avaliação Global da turma.**

Conforme nos indica Arends (1995), a avaliação define-se como sendo uma tarefa cumprida pelo professor, “com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, e deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno” (p.228).

Segundo Morgado (2004) a avaliação “através dos diferentes procedimentos e dispositivos que podem ser mobilizados, constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (p.80).

No decurso da intervenção pedagógica foi realizada uma avaliação semanal, decorrente das competências planificadas para a turma nas diferentes áreas curriculares disciplinares conforme o previsto na OCP para o 1.º CEB.

Após uma análise efetuada às competências adquiridas pelos alunos, realizada em conjunto com a colega de estágio, efetivamos uma síntese da avaliação global da turma. Esta avaliação contempla as três áreas principais do 1.º CEB, desenvolvendo a área de formação cívica em todas as anteriores por ser considerada transversal. Para uma melhor observação das competências adquiridas, elaborei um quadro de carácter avaliativo, tendo em conta a OCP (ME, 2004) (ver Quadro 6).

Na perspetiva de Morgado (1999) “o sucesso e a eficácia dos processos de ensino aprendizagem estão obviamente relacionados com as actividades de suporte a esses processos, pelo que as opções estabelecidas no que respeita às actividades de aprendizagem contaminarão os resultados atingidos” (p. 24).

Através das estratégias e procedimentos que utilizamos para desenvolver os conteúdos programados, verificamos que progressivamente houve uma evolução global da turma, sendo evidente em alguns alunos maior implicação e compromisso perante as atividades desenvolvidas.

Observamos que as atividades de jogo e de trabalho de projeto despertaram maior interesse, cativando a turma. Verificou-se posteriormente através destas estratégias a facilidade com que os alunos conseguiram assimilar os conteúdos desenvolvidos.

Em relação às fichas de avaliação, efetuamos as revisões necessárias, conforme pedido efetuado pela professora cooperante, revendo igualmente os conteúdos focados durante o seu período de intervenção. Foi nos dada a oportunidade para elaborar uma ficha de avaliação sumativa de matemática, com a respetiva grelha de cotação, tendo como intencionalidade a classificação das competências adquiridas pelos alunos. Os resultados finais foram satisfatórios, tendo ocorrido poucos casos de classificação negativa. Esta avaliação serviu igualmente para a professora titular analisar aspetos de intervenção futura.

Fazendo uma análise geral das três áreas de conteúdo, verifica-se que os alunos demonstraram ter adquirido as competências básicas pretendidas, excetuando os casos com NEE, que apresentaram lacunas em determinados conteúdos. É de referir que estes alunos necessitam de constante apoio individualizado, de forma a alcançar os objetivos desejados em consonância com que os restantes alunos.

#### **Quadro 6. Avaliação da turma em relação às áreas curriculares disciplinares de Língua**

**Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio segundo a OCP (ME, 2004)**

<b>Áreas Curriculares Disciplinares</b>	<b>Avaliação Global da Turma</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	<p><i>Compreensão oral</i></p> <p>Os alunos, na sua maioria, conseguiram ficar atentos durante os momentos de leitura dos textos e responder a questões quando solicitados, identificando as palavras desconhecidas.</p> <p>No que concerne à apropriação de novos vocábulos, a turma demonstrou melhorias na adequação de novas palavras no seu vocabulário, utilizando-as e identificando-as</p>

corretamente.

### ***Expressão oral***

Nas discussões dos trabalhos e diálogos em grande grupo, verificou-se um progresso acentuado dos alunos na utilização do vocabulário adequado, sendo que a maioria da turma participava autonomamente nestas atividades.

Os casos dos alunos com NEE, necessitavam de contante incentivo e apoio para comunicar.

### ***Leitura***

A maioria dos alunos lê com autonomia pequenos textos, verificando-se que quando trabalhada a leitura, estes conseguem ser mais fluentes, claros e expressivos.

Alguns alunos apresentavam grandes dificuldades na leitura, sendo necessário o apoio individual do adulto.

Quanto à identificação do sentido global/principal dos textos verificava-se que todos compreendiam e sabiam identifica-lo, à exceção dos alunos com NEE, que evidenciavam muitas dificuldades neste aspeto.

Perante as questões relativas aos textos, a turma na generalidade conseguia responder oralmente às questões colocadas, localizando e identificando nos textos a informação pretendida.

### ***Escrita***

Alguns alunos apresentam dificuldade na utilização do material para a escrita, e em manter o caderno organizado, sendo necessário a orientação constante do adulto.

Na resolução de fichas de trabalho a maioria dos alunos consegue responder aos questionários corretamente à exceção dos alunos com NEE, que precisam de apoio individualizado.

Na escrita de textos propostos pelo professor apenas seis alunos conseguiram escrevê-los com correção ortográfica e organização das ideias. A restante turma apenas conseguia formular uma ou duas frases simples.

Para a construção de outro tipo de textos (cartas/recados/rimas) foi necessário o apoio do professor, havendo somente dois alunos que conseguiram realizar estas tarefas individualmente.

### ***Conhecimento explícito da língua***

No geral todos os alunos conseguiram referenciar os acontecimentos presentes nos textos, antecipando-os e comparando-os com situações vivenciadas.

Em relação aos aspetos gramaticais os alunos foram capazes de identificar, compreender e comparar diferentes casos, como: verbos, antónimos, adjetivos, regularidades de rimas, crucigramas e acrósticos.

	<p>No que concerne aos exercícios relacionados com a identificação da fronteira de palavras em frases, a maioria dos alunos apresentava dificuldade.</p>
<b>Matemática</b>	<p><i>Números e operações</i></p> <p>Grande parte da turma conseguiu compreender a multiplicação no sentido aditivo, fazendo a sua representação horizontal e explicando oralmente as estratégias de cálculo mental.</p> <p>Na aprendizagem das tabuadas a maioria dos alunos conseguiu compreender e construir a tabuada do 2 e do 3. No que se refere à memorização, todos os alunos apresentaram dificuldade na expressão oral, quando questionados para a resposta alternada dos seus produtos.</p> <p>A maioria dos alunos conseguiu realizar a composição dos números até 200 mostrando dificuldade na sua decomposição.</p> <p>Na aplicação de relações de ordem e utilização da correta simbologia (<math>&lt;</math>, <math>&gt;</math>, <math>=</math>) apenas oito alunos conseguiam utilizar corretamente os sinais e estabelecer a respetiva relação.</p> <p>Relativamente à aprendizagem do dobro e do triplo, alguns alunos demonstraram dificuldade na compreensão e representação do dobro e do triplo, conseguindo realizar a sua representação por escrito.</p> <p>A maioria dos alunos consegue estabelecer regularidades nas contagens de 2 em 2, de 3 em 3, de 5 em 5 e de 10 em 10.</p> <p>Todos os alunos são capazes de estabelecer contagens progressivas, classificando e ordenando por ordem crescente e decrescente, como também realizar estimativas de uma quantidade de objetos.</p> <p><i>Geometria e medida</i></p> <p>Todos os alunos foram capazes de identificar e elaborar composições utilizando figuras geométricas (quadrado, círculo, retângulo e triângulo).</p> <p>Através da observação de objetos, a turma conseguiu reconhecer, identificar e diferenciar linhas curvas de linhas retas.</p> <p><i>Organização e tratamento de dados</i></p> <p>Os alunos demonstraram facilidade na construção de tabelas de dupla entrada. No que se refere à utilização do diagrama de Venn, todos os alunos necessitaram de ajuda para classificar os dados apresentados.</p> <p><i>Capacidades transversais</i></p> <p>Na resolução de problemas que envolviam as operações de subtração, adição e multiplicação, todos os alunos conseguiram resolver as situações problemáticas, à</p>

	exceção dos alunos NEE, que demonstraram muita dificuldade sendo necessário ajuda individual do professor, utilizando com mais facilidade as operações de subtração e adição.
<b>Estudo do Meio</b>	<p><i>Descoberta de si mesmo</i></p> <p>No que se refere à identificação, distinção e localização, dos cinco sentidos e respectivos órgãos, todos os alunos conseguiram identifica-los corretamente e têm a noção dos cuidados a ter com a visão e a audição.</p> <p>Todos os alunos conhecem os hábitos saudáveis de higiene diária mas têm dificuldade em aplica-los.</p> <p>No que concerne à higiene alimentar, os alunos conseguiram identificar: os alimentos que fazem parte de uma alimentação saudável; os erros alimentares; a importância da água e o prazo de validade dos alimentos.</p> <p>Relativamente aos espaços de uso coletivo e públicos, a turma pratica corretamente os hábitos de higiene.</p> <p>Todos os alunos conhecem e respeitam as atitudes a ter perante os diferentes grupos sociais (família, turma, escola e sociedade).</p> <p>A maioria dos alunos conseguiu respeitar as regras de trabalho de grupo, embora tenham tido dificuldade em manter o silêncio enquanto desenvolviam o trabalho.</p> <p>No decorrer dos trabalhos efetuados foram progressivamente cumprido os passos do trabalho de projeto, sendo que alguns alunos tiveram dificuldade em respeitar as regras.</p>

### **Intervenção com a Comunidade educativa.**

A pertinência da realização de atividades com a comunidade partiu das diretrizes determinadas pelo Regulamento de Estágio Pedagógico, em que na nossa intervenção educativa teríamos de organizar ou participar em atividades, fomentando a interação escola-comunidade e estabelecer relação com comunidade escolar.

Neste sentido, procuramos desenvolver atividades de interação com a comunidade que marcassem o percurso escolar das crianças, proporcionando-lhes algumas experiências educativas que nunca tinham vivenciado.

Inicialmente era nossa intenção facultar às crianças a oportunidade de realizar duas visitas de estudo, uma à biblioteca municipal e outra a uma clínica dentária, mas tendo em conta a falta de recursos e a dificuldade em conseguir transporte para as deslocações, optamos por convidar duas pessoas com diferentes profissões para falar à turma sobre os temas que pretendíamos abordar.

Contudo, para a realização destas atividades foi necessário efetivar um bom trabalho de equipa, contando sempre com a disponibilidade e colaboração da professora cooperante e da diretora da escola.

Após termos dado conhecimento dos nossos pressupostos à direção da escola, foi necessário elaborarmos ofícios fundamentando os objetivos e a intencionalidade das nossas atividades para que pudéssemos obter a respetiva autorização (ver Apêndices M e N). Posteriormente efetuamos os contatos com os convidados, de modo a acertarmos o dia e a hora da vinda à escola. Logo que obtivemos as confirmações, escolhemos os espaços a desenvolver as ações e demos conhecimento à turma das atividades que iriam ser fomentadas. Além destas duas atividades assistimos a uma reunião de conselho escolar e participamos com uma dramatização na festa de natal da escola.

***Conto de Natal “Alguém avisou o pai Natal?”<sup>11</sup>”.***

Atendendo aos temas trabalhados na sala e à circunstância dos alunos terem uma predileção por ouvir histórias, pensamos que seria motivador dinamizar um momento em que tivéssemos a presença de um contador de histórias.

Confrontando esta ideia com o interesse e gosto dos alunos em ouvir contar histórias convidámos um escritor de literatura infantil, com o intuito de surpreender as crianças com o conto de uma história.

---

<sup>11</sup> Fernandes, F. (2007). *Alguém avisou o pai Natal?*(1.ª ed.). Lisboa: Editora Arca das Letras.

Segundo Bastos (1999) um contador de histórias desempenha um importante papel socializador, “enquanto factor pedagógico de transmissão de um certo saber” (p.61). Conforme nos indica o mesmo autor, o *conto* permite à criança aprender a “enfrentar certos problemas e articular o mundo interior com as experiências que vai vivendo”, (...) na medida em que este “consegue “*dialogar*” com a criança, e deste diálogo nasce muitas vezes a desejada e necessária tranquilidade de que a criança necessita para apaziguar as suas angústias” (p. 73).

O objetivo principal desta atividade centrava-se em fomentar nos alunos o gosto pela leitura e escrita, demonstrando que nas das histórias é possível exprimir e desenvolver a imaginação, expressando emoções e sentimentos de forma significativa através da escrita criativa.

Neste sentido, atendendo a que este evento se iria realizar na última semana de aulas, perto das festividades do Natal, convidamos escritor madeirense Francisco Fernandes para contar uma história da sua coleção relacionada com esta época. A história além de abordar o tema da época natalícia relacionava-o com as tradições madeirenses e o pai Natal, vindo desta forma reforçar o trabalho de projeto desenvolvido na sala de aula sobre as tradições de Natal da nossa região.

Atendendo a que esta atividade seria uma oportunidade de conhecer e ouvir pessoalmente um escritor propusemos à direção da escola a possibilidade de proporcionar esta atividade para o restante público escolar, abrangendo todos os alunos com o momento do conto.

Neste sentido e com a concordância da diretora da escola, anunciamos o momento do conto e a presença do referido autor, elaborando um cartaz que foi exposto em diferentes locais da instituição de forma a promover o evento (ver Apêndice O).



Atendendo ao número de alunos a diretora da escola disponibilizou a sala de música para a realização da atividade. Para a decoração do espaço utilizamos cópias das capas de cada uma das histórias do autor acompanhadas do resumo dispostas pelas paredes da sala (ver Figuras 65 e 66).

**Figuras 65 e 66. Decorações da sala para o conto da história “Alguém avisou o Pai Natal?”**



Antes de ocorrer esta atividade, foi realizado na aula, no momento dedicado à área de língua portuguesa, um diálogo sobre aspetos relacionados com o conto alertando os alunos para possíveis questões que gostariam de fazer ao autor sobre o seu percurso e sobre a história.

Alguns alunos formularam questões e quiseram levá-las escritas em tiras de papel, para colocar ao autor no final da história.

O conto da história evidenciou um momento cativante sem formalismos, que cativou toda a plateia de adultos e crianças. A abordagem inicial do escritor baseou-se em questionar os alunos se estavam felizes e satisfeitos de frequentar aquela escola, referindo o fato de ter contribuído para o projeto e construção daquele estabelecimento enquanto secretário da educação (ver Figuras 67 e 68).

**Figuras 67 e 68. Plateia de alunos no conto da história “Alguém avisou o Pai Natal?”**

Posteriormente questionou se havia na sala alguma aluna com o nome de Catarina, surgindo de imediato dois braços no ar. Escolheu uma das meninas e convidou-a para junto de si, referindo que a personagem da história chamava-se Catarina e juntos iriam apresentá-la aos restantes alunos. No fim da história presenteou-a com o livro que apresentaram “*Alguém avisou o pai Natal?*” (ver Figuras 69 e 70).

**Figura 69. Aluna convidada pelo escritor****Figura 70. Oferta do livro à Catarina**

No decorrer do conto, a maioria dos alunos esteve atento e em silêncio, sendo que alguns demonstravam grande admiração e espanto na forma como estava a ser contada a história.

Na sequência dos contatos estabelecidos com o escritor, este solicitou que fosse escolhido de cada turma o aluno mais carenciado, para receber um livro da sua coleção, como prenda de Natal. Deste modo, no final da história um aluno de cada turma recebeu

um livro, ficando todos surpreendidos com esta atitude do autor (ver Figuras 71 e 72). É de salientar este gesto, atendendo a que dificilmente as crianças escolhidas têm a oportunidade de ter em casa histórias, sendo este aspeto uma das limitações patentes no seu interesse e gosto pela leitura.

**Figuras 71 e 72. Oferta das histórias aos alunos**



Para finalizar a sua intervenção estabeleceu um diálogo com a plateia de alunos sobre o seu percurso como escritor, salientando que ficou surpreendido com a decoração da sala, onde estavam visíveis todas as histórias que escrevera de literatura infantil, mencionado o nome e a data em as tinha escrito. Dedicou um tempo para a colocação de questões ou dúvidas e por fim chamou as cinco crianças da nossa sala que tinham elaborado questões escritas (ver Figuras 73 e 74).

**Figuras 73 e 74. Momento dedicado à colocação de questões ao autor**



Esta ação evidenciou um proveitoso momento de aprendizagem, onde os alunos tiveram a oportunidade de conviver, interagir e participar numa atividade diferente das vividas habitualmente na escola.

***Ação de sensibilização “Cuidados e higiene da dentição”.***

Decorrente dos conceitos abordados nas aulas da área curricular de Estudo do Meio, referentes ao *Bloco 1 - À descoberta de si mesmo* – A saúde do seu corpo, pretendeu-se facultar aos alunos um conhecimento mais concreto, numa perspetiva do conhecimento da saúde do corpo, direcionado às normas de higiene alimentar e cuidado a ter com os dentes (ME, 2004).

Neste sentido, surgiu a hipótese de trazermos à escola uma dentista que nos proporcionasse um momento de aprendizagem mais concreto, explicando e alertando para os bons cuidados a ter na higiene oral.

Esta ideia surgiu a partir das reflexões que tínhamos com a professora cooperante, referindo que ao abordarmos um determinado conceito, os conteúdos ficariam melhor interiorizados quando apresentados através de momentos de aprendizagens concretas.

Deste modo, convidamos uma médica dentista que prontamente teve disponibilidade para aceder à nossa solicitação.

Pretendíamos que esta ação de sensibilização fosse destinada a todas as turmas de terceiro ano, no sentido de que o tema abordado correspondia a um dos conteúdos programados para o 2.º ano, contudo devido a outras atividades praticadas nas outras salas e ao pouco tempo disponibilizado para o efeito, não foi possível realizar a nossa intenção, sendo a ação realizada exclusivamente para a nossa turma.

O objetivo principal desta sensibilização baseava-se em dar a conhecer aos alunos que uma boa dentição depende essencialmente, de hábitos individuais de alimentação e de boa higiene oral. Pretendíamos evidenciar as regras de prevenção para uma higiene oral saudável, salientando as modificações que vão surgindo com o crescimento e a importância dos cuidados a ter com a dentição.

A sensibilização decorreu na sala de aula, orientada pela Dra. Nádia Lopes, que após ter realizado a apresentação do tema, dialogou com os alunos promovendo momentos de diálogo, interagindo com os alunos através da colocação de questões relacionadas com as vivências e experiências do dia-a-dia das crianças.

Posteriormente, a médica apresentou um PPT sobre a temática, mostrando e comentando imagens apelativas e ilustrativas (ver Figuras 75 e 76).

**Figuras 75 e 76. Apresentação do PPT sobre a dentição**



No decorrer da apresentação questionava os alunos sobre as boas práticas a ter com a alimentação e higiene oral através de jogos interativos, aos quais os alunos respondiam acertadamente, verificando-se que estavam atentos e concentrados durante à sensibilização. Seguidamente, os alunos observaram a demonstração prática das técnicas de escovagem, em que alguns tiveram a oportunidade de manipular uma arcada dentária de uso demonstrativo, executando a técnica correta de escovagem com a utilização da escova de dentes e fio dentário (ver Figuras 77 e 78).

**Figura 77. Prática da escovagem****Figura 78. Utilização do fio dentário**

Após a participação dos alunos, a dentista facultou um momento para esclarecimento de dúvidas e colocação de questões.

A maioria dos alunos colocou diferentes questões relacionadas com o tema mostrando curiosidade pelo desempenho da profissão de dentista e sobre as técnicas aplicadas na restauração, extração e correção dos dentes.

Foi evidente que esta sensibilização proporcionou uma experiência de aprendizagem diferente e bastante significativa para todos, consciencializando os alunos para que desde cedo mantenham bons hábitos de higiene saudáveis, prevenindo a origem de cáries e doenças dentárias.

### ***Reunião de conselho escolar.***

Entende-se por conselho escolar um grupo responsável pelo estabelecimento de objetivos da escola, composto por elementos da comunidade educativa.

Este desempenha um papel importante, na medida em que deverá assegurar que toda a comunidade escolar esteja envolvida nas decisões de cariz pedagógico, administrativo e financeiro, determinadas pela instituição escolar.

Embora por um curto período de tempo, nós como professoras estagiárias, também fazíamos parte da comunidade escolar e como tal, tivemos a oportunidade de participar numa reunião de conselho escolar.



Na referida reunião estiveram presentes: a diretora; os professores de 1º ciclo; os professores das atividades de enriquecimento curricular; as professoras de educação especial; as educadoras de infância e as professoras estagiárias. Os assuntos abordados direcionaram-se a informações relacionadas com as ações de sensibilização a decorrer na instituição e com a dinâmica do PEE e do PCT, sendo terminada a reunião com a organização e discussão do programa do encerramento do primeiro período.

No concerne aos aspetos relacionados com o PEE, discutiram-se alguns temas relacionados com a organização e apresentação do mesmo, havendo opiniões divergentes entre os professores nos aspetos relacionados com a continuação da existência da ETI. Em relação ao PCT, foram dadas as diretrizes para a sua elaboração e prazo de entrega, sendo facada a importância da participação no projeto de todos os professores envolvidos na aprendizagem de cada turma, evidenciando desta forma um trabalho cooperativo.

Relativamente ao programa de encerramento, foi discutido o programa e o local da realização da festa de Natal, e o horário para a entrega da avaliação do 1.º período aos EE, dando ênfase a esta como um instrumento elementar na aprendizagem dos alunos. Durante a reunião foi-nos solicitado a participação na festa de Natal, realizando alguma dramatização ou representação em que os alunos participassem.

Com a participação nesta reunião verificamos a importância do conselho escolar na organização e dinamização da instituição escolar, revelando-se numa experiência gratificante e um ótimo contributo para a nossa formação.

### ***Festa de Natal.***

Decorrente da sugestão dada pela diretora da instituição escolar, para a participação da turma na festa de Natal e atendendo ao facto de haver turmas que iriam

apresentar danças e canções, achamos que seria motivador para os alunos declamarem um poema relacionado com época vivida. A escolha de uma poesia partiu dos pressupostos de que esta proporcionaria às crianças uma “ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando” (...) desenvolvendo uma “experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta a despertar curiosidade de saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que os rodeia” (Bastos, 1999, p. 157).

Neste sentido, tendo em conta os poemas trabalhados na sala de aula e o programa da festa de Natal, discutimos o assunto com a turma, chegando à conclusão que seria agradável declamar um poema. A ideia agradou a todos e após a apresentação de alguns poemas aos alunos, foi escolhido o poema “*O Natal da escola*” do *Livro do Natal*<sup>12</sup> de José Jorge Letria. De referir que este autor português tem sido nas últimas décadas, uma presença constante junto dos leitores juvenis de poesia.

Para a apresentação do poema foram selecionados oito alunos que se voluntariaram para declamar cada um uma quadra. Na última semana de aulas, os alunos selecionados recitaram o poema todos os dias, após o intervalo do lanche, declamando e representando com gestos as quadras aos colegas de turma, como preparação e ensaio para a festa (ver Figuras 79 e 80).

Os alunos que assistiam ao ensaio apoiavam os colegas, incentivando-os e dando sugestões de possíveis gestos ou expressões que ficariam melhor na dramatização, desenvolvendo com esta ação o sentido de observação e atenção.

---

<sup>12</sup> Letria, J. (2008). *O livro do Natal*. (1.ª ed.). Editora Oficina do Livro.



**Figuras 79 e 80. Ensaio do poema “O Natal da escola”**



Chegado o dia da festa os alunos declamaram o poema com muito entusiasmo e empenho, cativando a plateia de alunos, pais e professores que responderam com um forte aplauso no fim da representação (ver Figuras 81 e 82). É de salientar que para as crianças, a apresentação destas pequenas ações, revelam-se em grandes momentos de interação e implicação importantes e que marcam positivamente as suas vivências.

**Figuras 81 e 82. Apresentação do poema “O Natal da escola” na festa de Natal**



### **Reflexão sobre a intervenção educativa.**

Tendo em consideração os pressupostos para a intervenção neste contexto educativo, considero que os conteúdos abordados foram cumpridos de forma positiva, procurando estabelecer em todos os momentos uma transversalidade entre as diferentes áreas curriculares.

Perante os acontecimentos inesperados ou situações problemáticas que surgiam e inevitavelmente alteravam as atividades programadas para o dia de aulas, houve a necessidade de fomentar outras estratégias para desenvolver os conteúdos programados.

Estes acontecimentos levaram-me a refletir sobre as atitudes de improviso do professor bem como a forma de desenvolver a prática educativa. Muitas vezes, quando planificamos as atividades, achamos que estamos a facultar estratégias que serão as mais apropriadas para abordar uma temática, mas que na realidade, demonstram precisamente o contrário, sendo necessário alterá-las durante a aula, de forma a adaptarmo-nos às situações (Alarcão, 2010).

Como aspetos menos positivos, realço o ruído produzido durante o trabalho de projeto e na realização dos jogos, sendo necessário efetuar chamadas de atenção frequentes. Contudo, realço que, durante o trabalho de projeto, os alunos tinham maior disposição para dialogar, sendo difícil controlar o volume da voz. Esta situação sucedia pelo facto dos alunos realizarem, pela primeira vez, trabalho em grupo durante a nossa intervenção educativa.

Realço para a importância do trabalho desenvolvido a pares, que além de fomentar o trabalho cooperativo no decurso das planificações, contribuiu eficazmente para o desenvolvimento das atividades na sala de aula, principalmente durante o trabalho de projeto, nos jogos e no apoio individualizado dos alunos com NEE.

No que concerne às atividades desenvolvidas com a comunidade, considero que foram produtivas, revelando-se uma oportunidade única no contributo eficaz do conhecimento dos alunos. Igualmente propiciou uma experiência relevante para nós, como futuras profissionais, na relação com a equipa pedagógica da escola e no contato estabelecido com os diferentes intervenientes da instituição escolar.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 180

Refiro que o trabalho praticado neste contexto educativo revelou uma experiência extremamente positiva e gratificante, em que o apoio, disponibilidade e exemplo de prática, concedido pela professora cooperante, contribuiu positivamente para consolidar a minha preferência por esta área de educação.

### **Considerações finais**

Chegada a esta etapa final do relatório, julgo ser pertinente elaborar uma reflexão da ação desenvolvida nas duas intervenções pedagógicas.

Como análise da prática efetuada considero que nos dois contextos educativos, as competências essenciais inerentes à formação do docente, bem como as aprendizagens consumadas em contexto de estágio, foram-se construindo progressivamente e enriquecendo os conhecimentos adquiridos.

É certo que o conhecimento científico adquirido subjaz à prática desenvolvida, permitindo uma abertura mais ampla sobre o presente modelo de educação. Neste pressuposto, a possibilidade de experienciar duas realidades distintas, contribuiu afincadamente na valorização da minha formação enquanto docente.

Realço a importância da reflexão presente em todo o trabalho realizado, considerada um pilar de sustentação da prática, que permitiu agir em ambas as vertentes educacionais, tendo em conta as realidades existentes.

Esta constante reflexividade permitiu desenvolver uma ação baseada no interesse e nas necessidades das crianças, promovendo a sua participação enquanto autoras e construtoras do seu conhecimento.

A pertinência de construir uma abordagem teórica e metodológica para a fundamentação do relatório, ajudou positivamente na contextualização da intencionalidade educativa, cumprindo um enquadramento coeso entre as escolhas pedagógicas e os contextos educativos.

Relativamente à prática desenvolvida, considero ter efetuado um trabalho positivo que, embora trabalhoso devido à minha condição física pré-natal, superou as minhas expectativas, objetivos e pretensões. Estas inferências positivas decorreram das reflexões conjuntas com as docentes cooperantes, que refletindo em conjunto sobre

algumas situações a considerar, facilitaram o meu desempenho, preconizando o desenvolvimento de uma boa prática.

Refiro ainda a importância e valorização das amizades construídas nas duas instituições com os adultos e, especificamente, com as crianças. Estas facultaram muitas experiências de interajuda, partilha e afeto, promovendo um clima agradável de trabalho, combinado com o respeito mútuo que se foi construindo ao longo do estágio.

Destaco a importância do trabalho desenvolvido com a comunidade, que além de enriquecer a prática educativa, contribuiu essencialmente para propiciar outras vivências e realidades às crianças, distintas das praticadas no seu dia-a-dia, refletindo um trabalho em prol da cooperação com a colega de sala e os restantes elementos do núcleo de estágio.

Na minha perspetiva, o trabalho desenvolvido com a família revelou-se muito benéfico, pois auxiliou positivamente nas relações estabelecidas com os EE, revelando-se um bom contributo para o desenvolvimento escolar, pessoal e social das crianças.

As dificuldades encontradas centram-se essencialmente na curta duração do estágio para as duas valências. Considero que o tempo dedicado às duas intervenções educativas deveria cingir-se unicamente a uma. Refiro este aspeto, tendo em conta que é necessário despender algum tempo na fase de adaptação, considerado crucial para a criação do vínculo com as crianças e para a prática de uma boa intervenção educativa.

Relevo a dificuldade sentida na pesquisa e seleção de informação durante o período de estágio, sendo o reflexo do muito trabalho que desenvolvemos para a concretização das atividades fomentadas.

Considero que neste estágio, a intervenção educativa foi a que mais se aproximou da realidade, através da prática individualizada e responsabilidade perante os grupos de crianças.

Para finalizar, tenho a plena consciência que a prática efetivada nas duas valências educativas, transcreveu a experiência essencial para compreender os diferentes contextos educacionais, que, coadjuvada com a teoria, permitiu um conhecimento significativo, relevante para o futuro profissional.

### Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caldeira, S. N. & Rego, I. E. (2004). A construção da identidade profissional. In Adão, Á & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 303-312). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Costa, J.A. (1994). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/2008/01/00700/0022500233.PDF>.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. Disponível em

<http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf>.

Decreto-Lei n.º 242 de 16 de dezembro de 2008. Despacho n.º 32081/2008. Disponível

em <http://www.uma.pt/portal/html/noticias/748/5030850310.pdf>.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Disponível em

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Disponível em

<http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.pdf>.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Disponível em <http://legislacao.min->

[edu.pt/np4/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto\\_lei\\_75\\_2008.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto_lei_75_2008.pdf).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Disponível em <http://www.madeira->

[edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=kFzVjK2M%2FfQ%3D&tabid=1787&language=pt-PT](http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=kFzVjK2M%2FfQ%3D&tabid=1787&language=pt-PT).

Delors, J. et. al. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO

da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Portugal:

UNESCO/Edições ASA.



Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho. Disponível em [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1191&fileName=despacho\\_12591\\_2006.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1191&fileName=despacho_12591_2006.pdf).

Despacho n.º 162/ME/91, de 20 de junho. Disponível em:

<http://www.dre.pt/pdf1s%5C1992%5C06%5C140B01%5C00020005.pdf>.

Develay, M. (2004). Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In Adão, Á & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp.55-60). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola - Família: A caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

EB1/PE da Ladeira (2007). *Projecto educativo de escola – aprender a viver*. Documento não publicado.

EB1/PE do Lombo Segundo (2008). *Projecto educativo de escola - educar para a cidadania no séc. XXI*. Documento não publicado.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora: Porto.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, (5), 5-12.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High- Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 52-85). (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.

Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos Para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leite, E., Santos, M., & Malpique, M. (1989). *Trabalho de projecto. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lopes, J., & Silva, H., S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Machado, F. A. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola – Portugal na Viragem do Milénio*. Rio Tinto: Edições Asa.

Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar...A metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Areal Editores.

Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M., & Sá, C. (s/d). *As crianças e a literatura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares da Língua Portuguesa do 1.º Ciclo*. Disponível em: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_criançasLeitura\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_criançasLeitura_a.pdf).

- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedago.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*. Disponível em [http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf).
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-preescolar/metas-de-aprendizagem/>.
- Ministério da Educação (2011). *Circular n.º 4/DGICD/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPedocumentofinal.pdf>.

Ministério da Educação. (1997). *Legislação*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio aos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Neves, M. & Martins, M. (2000). *Descobrimos a Linguagem Escrita: uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Escolar Editora.

Niza, S. (1998a). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. O. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-156). (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1998b). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In *Inovação*, 11, 77-98.

Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa:

ISEF – Serviço de Edições.

Nóvoa, A. (2000). *Os Professores e as Histórias da sua Vida*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto

Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação.

In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*. (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação.

In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*. (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2011). A perspectiva pedagógica da

Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia – em – Participação*. (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em –*

*Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Castor, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjas:*

*revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (11.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Mcgraw-Hill.

Papert, S. (1997). *A Família em rede: Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: perspectivas para a formação inicial de professores. In Ponte, J. (Org.). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rigolet, S. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um projecto Transdisciplinar. Como potenciar os recursos no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. & Malheiro, S. (2004). Marionetas em Liberdade: a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares. In Adão, Á & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 151-173). (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Sá, J. (2002). *Renovar As Práticas No 1º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Disponível em: <http://area.fc.ul.pt/pt/>.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.



Wiertsema, H. (1993). *100 Jogos de Movimento*. (1ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pro-Música.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Asa: Rio Tinto.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

## **Apêndices**

### **AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE FOTOGRAFIAS**

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Eu, educadora estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, venho por este meio requerer a autorização para o uso de fotografias do seu educando, no período compreendido entre Setembro a Novembro, no decorrer das atividades realizadas na Sala da Pré 1 da escola EB1/PE do Lombo Segundo. Esta ação tem como finalidade complementar o meu relatório final de estágio.

Desde já, saliento a confidencialidade e sigilo profissional da informação recolhida, que será utilizada exclusivamente para fins académicos.

Com os melhores cumprimentos,

educadora estagiária, Ema Martins



### **AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE FOTOGRAFIAS**

Sim

☐

Não

☐

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

PLANIFICAÇÃO SEMANAL		
Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar do Lombo Segundo	Data: 27/28 de setembro e 3, 4 e 5 de outubro de 2011 (1ª semana)	
Sala de atividades: Pré I	Idade das crianças: 2/3/4 anos	Número de crianças: 14
Educadora cooperante: Ana Paula Gomes Vicente	Educadora estagiária: Ema Jesuína Rodrigues Martins	
<p><b>Plano de atividades propostas pelas crianças em reunião de conselho realizada na sexta-feira dia 30 de setembro</b></p> <p>Modelagem de plasticina /Recorte / Colagem /Pintura/Ouvir histórias (Bolinhas e Nody)/ Projeto “Os nossos animais de estimação”</p>		
<p><b>Contextualização:</b> Adaptação à sala de atividades. Relações interpessoais. Autonomia pessoal e social. Atividades propostas pelas crianças em reunião de conselho. Introdução do mapa de presenças e de tarefas.</p>		
Áreas de conteúdo Competências	Atividades / Estratégias	Avaliação de competências
<p><i>As crianças devem ser capazes de:</i></p> <p><b>Formação pessoal e social</b></p> <p>Adaptarem-se ao grupo, à sala e ao contexto escolar</p> <p>Escolher as áreas de atividade</p> <p>Cooperar nas atividades com os pares e em grupo</p> <p>Cumprir as regras das atividades</p> <p>Colaborar com os adultos, respeitando as áreas e os</p>	<p><i>Explorar as diferentes áreas</i></p> <p>Acolher e dialogar com as crianças na chegada à escola para que estas possam relacionar-se com todos os profissionais da sala e com os pares</p> <p>Orientar e acompanhar o grupo na organização das áreas e materiais</p> <p>Valorizar as ações positivas das crianças</p> <p>Sensibilizar as crianças para a rotina e as tarefas diárias</p>	<p><i>As crianças foram capazes de:</i></p> <p>Estabelecer uma boa relação com os adultos e pares, embora algumas demonstraram ansiedade na separação dos pais evidenciando-se através do choro. Em que alguns casos esta situação mantinha-se até ao primeiro intervalo, sendo notório uma diminuição do choro ao longo da semana</p> <p>Brincar com os pares nas diferentes áreas sendo notório a</p>

## APÊNDICE B. PRIMEIRA PLANIFICAÇÃO SEMANAL (EPE) 198

<p>materiais</p> <p>Respeitar e cumprir as regras e as tarefas</p> <p>Participar e efetuar a rotina diária, familiarizando-se com os instrumentos de regulação</p> <p>Participar nos diálogos em reunião de conselho</p> <p>Escolher as cores para o registo no mapa de presenças</p> <p>Registar a presença quando chega à escola</p> <p>Identificar as diferentes cores de registo</p> <p>Realizar a tarefa corretamente</p> <p>Identificar a sua tarefa</p> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <p>Explorar e rasgar revistas</p> <p>Colar o material rasgado numa folha de papel A3 respeitando o espaço delineado</p> <p>Colar respeitando a regra de escorrer o pincel</p>	<p>Introduzir progressivamente os instrumentos de regulação (mapa de presenças e de tarefas)</p> <p>Orientar as reuniões de conselho incentivando para a participação democrática respeitando as opiniões e decisões das crianças nas reuniões de conselho</p> <p><b><i>Introdução do mapa de presenças e mapa de tarefas</i></b></p> <p>Disponibilizar o mapa de presenças</p> <p>Selecionar marcadores grossos para a escolha das cores na marcação das presenças, das faltas e fins de semana</p> <p>Apoiar o grupo na realização da tarefa</p> <p>Selecionar as tarefas para o mapa de tarefas</p> <p>Distribuir as tarefas pelo grupo de crianças</p> <p>Orientar as crianças na realização das tarefas</p> <p><b><i>Recorte e colagem</i></b></p> <p>Disponibilizar diferentes revistas para as crianças explorarem e rasgarem</p> <p>Distribuir os materiais para a colagem demonstrando as regras de utilização dos pincéis e da cola</p> <p>Apoiar o grupo durante a atividade</p> <p><b><i>Modelagem de plasticina</i></b></p>	<p>difficuldade na partilha dos materiais</p> <p>Respeitar a hora de arrumar com alguma dificuldade em cumprir a regra</p> <p>Realizar as tarefas diárias com ajuda do adulto</p> <p>Participar na reunião de conselho revelando poucos momentos de concentração e participação, sendo o diálogo efetuado pelas crianças mais velhas com muita orientação do adulto</p> <p>Escolher as cores para o registo das presenças, sendo que algumas crianças não manifestaram opinião na escolha, dizendo aleatoriamente o nome de uma cor</p> <p>Identificar as diferentes cores de registo não cumprindo a tarefa quando chegavam à escola, sendo necessária a orientação e ajuda do adulto</p> <p>Identificar a tarefa a realizar necessitando orientação dos adultos</p> <p>Explorar as revistas salientando algumas imagens como bebes e carros</p> <p>Rasgar pedacinhos de revistas embora algumas crianças mais novas demonstraram dificuldade devido à faixa</p>
---	--	---

<p>Utilizar os materiais de forma adequada</p> <p>Utilizar diferentes ferramentas para a modelagem</p> <p>Desenvolver a criatividade e a imaginação através da pintura com as mãos</p> <p>Demonstrar concentração e motivação na atividade</p> <p><b>Expressão Musical</b></p> <p>Cantar pelo menos um verso da canção “Quando chega o outono”</p> <p><b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b></p> <p>Estar atentas e concentradas no decorrer do conto</p> <p>Identificar as personagens da história</p> <p>Indicar pelo menos uma característica de um animal</p>	<p>Distribuir plasticina e os respetivos materiais de modelagem na área de expressão plástica</p> <p>Orientar e demonstrar como utilizar os diferentes materiais na atividade</p> <p><b><i>Pintura com as mãos (digitinta)</i></b></p> <p>Disponibilizar tintas na área de expressão plástica (duas cores escolhidas pelas crianças)</p> <p>Orientar duas crianças de cada vez para a realização da atividade</p> <p><b><i>Canção “Quando chega o outono”</i></b></p> <p>Exploração da música com as crianças dramatizando-a em conjunto, utilizando as mãos e o corpo</p> <p><b><i>Conto de uma história</i></b> “Cucu patinho!”<sup>13</sup></p> <p>Introdução da história com o recurso de um fantoche surpresa, despertando a curiosidade e motivando as crianças para o conto da história</p> <p>Explorar a história questionando sobre as imagens surpresa que apareciam no decorrer do conto</p>	<p>etária em que se encontram</p> <p>Colar respeitando o espaço delineado apresentando dificuldade em cumprir a regra de escorrer o pincel</p> <p>Utilizar os materiais de modelagem de forma adequada</p> <p>Demonstrar concentração, motivação e grande implicação durante a atividade de digitinta tendo três crianças, no primeiro impacto, demonstrado alguma recusa no manuseamento da tinta com as mãos</p> <p>Representar diferentes produções através do desenho com as mãos, sendo que as mais velhas já conseguem representar a figura humana e algumas representações com significado</p> <p>De cantar a canção trabalhada, sendo que algumas não conseguem cantar nenhum verso da música</p> <p>Evidenciar grande interesse, concentração e implicação durante a apresentação do fantoche surpresa participando e interagindo na atividade proporcionada</p> <p>Demonstrar concentração no conto da história, revelando</p>
---	---	--

<sup>13</sup> Texier, O.(2010). *Cucu patinho!* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença

## APÊNDICE B. PRIMEIRA PLANIFICAÇÃO SEMANAL (EPE) 200

<p><b>Matemática</b></p> <p>Contar o número de animais presentes na história</p> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <p>Observar as fotografias dos animais na apresentação do projeto</p> <p>Distinguir os diferentes animais de estimação</p> <p>Relacionar os animais de estimação apresentados com as suas vivências</p>	<p>Explorar as ideias e observações das crianças em relação à história</p> <p>Orientar e ajudar as crianças na contagem dos diferentes animais da história</p> <p><b><i>Realização do projeto “Os nossos animais de estimação”</i></b></p> <p>Após uma sondagem com os pais para saber quais os animais domésticos que as crianças possuíam em casa selecionar várias imagens de diferentes animais para a realização do projeto</p> <p>Proporcionar condições para a apresentação do projeto pelos quatro alunos à turma</p>	<p>muita curiosidade na descoberta das imagens surpresa presentes na história</p> <p>Identificar todas as personagens da história</p> <p>Indicar pelo menos uma característica de um animal da história</p> <p>Contar os animais da história com a ajuda do adulto, algumas crianças já conseguem contar até cinco sozinhas</p> <p>Distinguir as características dos animais após a apresentação do projeto</p> <p>Relacionar os animais de estimação com as suas vivências do dia a dia identificando quais os animais que possuíam em casa</p>
<p><b>Observações:</b></p> <p>As atividades propostas na planificação estarão em consonância com a rotina diária e agenda semanal. É de destacar que no mapa de tarefas apenas constam três tarefas distribuídas por três crianças, sendo estas: organizar a fila para a saída da sala, tocar o sino para arrumar e distribuir os chapéus antes de ir para o recreio. Posteriormente serão acrescentadas novas tarefas consoante a adaptação das crianças.</p> <p>No decorrer da semana foi realizado o projeto “Os nossos animais de estimação” pelos quatro alunos que quiseram executar o projeto, sendo este efetuado numa parte do tempo destinado para a exploração das áreas. A apresentação do mesmo foi realizada e discutida na sala de atividades na sexta-feira.</p>		

APÊNDICE C. SEGUNDA PLANIFICAÇÃO SEMANAL (EPE) 201

PLANIFICAÇÃO SEMANAL		
Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar do Lombo Segundo	Data: 10,11,12 e 14 de outubro de 2011 (2ª semana)	
Sala de atividades: Pré I	Idade das crianças: 2/3/4 anos	Número de crianças: 14
Educadora cooperante: Ana Paula Gomes Vicente	Educadora estagiária: Ema Jesuína Rodrigues Martins	
<p><b>Plano de atividades propostas pelas crianças em reunião de conselho realizada na sexta-feira dia7 de outubro</b></p> <p>Identificação de frutos /Prova de frutos/Pintura com carros da capa do portefólio/Desenho da fruta preferida no caderno/História “A surpresa de Handa”/Projetos dos camiões e da Princesa sereia. Introdução do mapa dos aniversários.</p>		
<p><b>Contextualização:</b> Adaptação à sala de atividades. Formação pessoal e social. Atividades propostas pelas crianças em reunião de conselho. Introdução de novas tarefas (registar faltas e presenças, recados e escrever a ata na reunião de conselho).</p>		
Áreas de conteúdo Competências	Atividades / Estratégias	Avaliação de competências
<p><i>As crianças devem ser capazes de:</i></p> <p><b>Formação pessoal e social</b></p> <p>Brincar ao lado de outra criança</p> <p>Partilhar os materiais da área onde se encontra</p> <p>Ajudar a arrumar o espaço que utilizou</p> <p>Demonstrar concentração na apresentação do jogo</p>	<p><i>Explorar as diferentes áreas</i></p> <p>Orientar e acompanhar o grupo nas áreas</p> <p>Valorizar as ações positivas das crianças</p> <p>Sensibilizar as crianças para a partilha dos materiais</p> <p>Orientar e acompanhar o grupo na organização e arrumação das áreas</p> <p>Motivar as crianças para a realização do jogo de frutas</p>	<p><i>As crianças foram capazes de:</i></p> <p>Brincar com a outra criança sem fomentar conflitos nem atitudes menos corretas</p> <p>Brincar com os pares nas diferentes áreas sendo notório a dificuldade na partilha dos materiais</p> <p>Arrumar a área onde se encontrava com apoio e orientação do adulto</p>



## APÊNDICE C. SEGUNDA PLANIFICAÇÃO SEMANAL (EPE) 202

<p>Estar atento e concentrado no decorrer da história</p> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <p>Pintar utilizando o material proposto (carros)</p> <p>Utiliza os materiais de forma adequada</p> <p>Desenvolver a criatividade e a imaginação através da pintura com os carros</p> <p>Demonstrar concentração e motivação na atividade</p> <p>Ilustrar no caderno a sua fruta preferida</p> <p><b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b></p> <p>Prever o que vai acontecer na história</p> <p>Indicar a fruta preferida</p> <p>Nomear a fruta preferida</p>	<p>Explorar o conto com as crianças mostrando a sequência das imagens no decorrer do conto</p> <p><b><i>Pintura com os carros</i></b></p> <p>Disponibilizar tintas na área de expressão plástica e carros para a pintura da capa</p> <p>Explicar a técnica e dirigir a atividade</p> <p>Orientar duas crianças de cada vez para a realização da atividade</p> <p>Disponibilizar os cadernos e lápis de cor para a ilustração da fruta preferida</p> <p><b><i>Conto de uma história “A surpresa de Handa”<sup>14</sup></i></b></p> <p>Introdução da história motivando as crianças para a previsão da sua sequência</p> <p>Explorar a história questionando sobre as imagens dos frutos e animais que apareciam no decorrer do conto</p> <p>Explorar as ideias e observações das crianças em relação à história questionando qual o fruto preferido de cada criança</p>	<p>Estar implicadas na apresentação do jogo revelando curiosidade e interesse em participar na atividade</p> <p>Demonstrar concentração no conto da história, revelando curiosidade na descoberta dos frutos e animais presentes</p> <p>Demonstrar concentração, motivação e implicação durante a atividade pintura demonstrado criatividade e imaginação nas suas produções</p> <p>Ilustrar no caderno a sua fruta preferida evidenciando muita dificuldade em representar as suas ideias, dando nomes às suas garatujas, embora ainda sejam reconhecidas pelo adulto. Esta atitude demonstra uma mudança de pensamento passando do pensamento sensorial para um pensamento imaginativo.</p> <p>Efetuar uma previsão acertada da sequência da história revelando curiosidade em verificar se tinham acertado</p> <p>Indicar a sua fruta preferida. Uma criança (Mateus) não indicou nem nomeou nenhuma fruta devido a não ter na sua alimentação diária a presença de fruta fresca, é</p>
---	--	--

<sup>14</sup> Browne, E. (2009). *A surpresa de Handa*. Editora Caminho. (Livro recomendando pelo plano nacional de leitura)

<p><b>Matemática</b></p> <p>Ajudar a formar conjuntos associando o fruto à cor correspondente</p> <p>Contar o número de frutos presentes na história</p> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <p>Indicar qual a fruta que é doce</p> <p>Indicar qual a fruta que é ácida</p>	<p><i><b>Jogo de identificação com frutos</b></i></p> <p>Formar conjuntos de frutos associando o fruto à cor solicitando ajuda das crianças para o efeito</p> <p>Orientar e ajudar as crianças na contagem dos diferentes frutos da história</p> <p>Partilhar com as crianças diferentes frutos de forma a poderem identificar através do paladar a fruta doce (banana) e ácida (laranja)</p>	<p>habituação a comer fruta em boiões</p> <p>Durante o jogo e quando solicitadas, de associar o fruto à cor correspondente da caixa</p> <p>Contar com ajuda do adulto os frutos presentes na história</p> <p>Na sua maioria de identificar qual a fruta doce e ácida, embora algumas rejeitassem a prova, não participando na atividade</p>
<p><b>Observações:</b></p> <p>Serão adicionadas novas tarefas no mapa das tarefas, passando de três para seis, sendo que a partir desta semana as tarefas serão realizadas aos pares. Posteriormente poderão surgir novas tarefas consoante a adaptação das crianças.</p> <p>No decorrer da semana serão realizados os projetos dos camiões e da Princesa sereia pelos alunos que escolheram realizar os referidos projeto, sendo este realizado numa parte do tempo destinado para a exploração das áreas. A apresentação dos mesmos será realizada e discutida na sala de atividades.</p>		

APÊNDICE D. QUINTA PLANIFICAÇÃO SEMANAL (EPE) 204

PLANIFICAÇÃO SEMANAL		
<b>Escola:</b> Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar do Lombo Segundo	<b>Data:</b> 31 de outubro a 4 de novembro de 2011 (5ª semana)	
<b>Sala de atividades:</b> Pré I	<b>Idade das crianças:</b> 2/3/4 anos	<b>Número de crianças:</b> 14
<b>Educadora cooperante:</b> Ana Paula Gomes Vicente	<b>Educadora estagiária:</b> Ema Jesuína Rodrigues Martins	
<b>Plano de atividades propostas pelas crianças em reunião de conselho realizada na sexta-feira dia 28 de outubro</b> Explorar e brincar nas diferentes áreas / Dramatização para os pais na festa do pão por Deus/ Modelagem com massa de farinha/Visita ao Jardim Botânico e Jardim dos Louros/ Desenho representativo da visita ao Jardim Botânico/ Projeto: Porquê o sol está mais fraco no outono		
<b>Contextualização:</b> Autonomia pessoal e social. Exploração de novos materiais. Saída em grupo ao jardim Botânico. Vivenciar e observar diferentes espaços contribuindo para a exploração e conhecimento do mundo.		
Áreas de conteúdo Competências	Atividades / Estratégias	Avaliação de competências
<i>As crianças devem ser capazes de:</i>  <b>Formação pessoal e social</b>  Brincar com os pares Partilhar os materiais da área onde se encontram Brincar com um jogo de cada vez Evitar misturar as peças de diferentes jogos	<i>Explorar as diferentes áreas</i>  Sensibilizar as crianças para as regras nas diferentes áreas Orientar e acompanhar o grupo na organização dos materiais respeitando as áreas onde se encontram Valorizar as ações positivas das crianças Orientar as crianças para a utilização correta dos jogos e diferentes materiais das áreas	<i>As crianças foram capazes de:</i>  Estabelecer uma boa relação com pares, embora algumas demonstraram alguma dificuldade em partilhar os materiais da área, como carros ou bonecas.  Brincar escolhendo diferentes materiais, havendo preferência pela área do faz de conta e dos jogos e construções. É evidente o aumento de tempo na execução

<p>Estar no palco respeitando o espaço dos colegas</p> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <p>Explorar novos materiais para a modelagem (massa de farinha)</p> <p>Utilizar diferentes ferramentas para a modelagem</p> <p>Utilizar corretamente os lápis de pau</p> <p>Desenhar respeitando o espaço</p> <p><b>Expressão Musical</b></p> <p>Cantar e dramatizar a canção “São castaninhas”</p> <p><b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b></p> <p>Identificar alguns animais referindo o seu nome</p> <p><b>Matemática</b></p> <p>Distingue as características dos animais e plantas quanto ao tamanho/cor; grande/pequeno; escuro/claro</p>	<p>Dirigir as crianças nos ensaios para a dramatização da música, orientando e explicando a sequência da atividade</p> <p><i><b>Modelagem com massa de farinha</b></i></p> <p>Disponibilizar farinha e água explicando como se faz a massa de farinha salientando que é uma atividade que as crianças poderão realizar com os pais</p> <p>Distribuir um pouco de farinha nas mãos das crianças para que possam explorar e manipular a sua textura</p> <p>Repartir um pouco de massa por todas as crianças para que possam efetuar a modelagem e apoiar o grupo durante a atividade</p> <p>Orientar e demonstrar como utilizar as diferentes ferramentas para a modelagem</p> <p><i><b>Representação da visita ao Jardim Botânico</b></i></p> <p>Disponibilizar lápis e distribuir os cadernos para as crianças efetuarem a representação da visita</p> <p>Orientar as crianças para a realização da atividade</p> <p><i><b>Dramatização da música “São Castaninhas”</b></i></p> <p>Proporcionar momentos para o ensaio da música</p>	<p>de um jogo, sendo que ainda apresentam dificuldades em brincar com um jogo de cada vez</p> <p>De evitar misturar as peças de diferentes jogos principalmente quando brincam em grupos pequenos (dois elementos). Quando o jogo é realizado por mais de três crianças, ainda não conseguem evitar misturar as peças</p> <p>De atuar na festa do pão por Deus respeitando o seu espaço e o dos colegas embora nem todas realizassem a tarefa de dramatizar e cantar a canção</p> <p>Explorar novos materiais (massa de farinha), sendo evidente a grande motivação e interesse por todas as crianças em participar na atividade.</p> <p>Utilizar diferentes ferramentas para a modelagem, sendo que a maioria das crianças preferiu explorar com as mãos a massa e a farinha, manipulando com os dedos e mãos as diferentes sensações que a atividade proporcionou</p> <p>Representar diferentes produções através do desenho utilizando os lápis de pau e respeitando o espaço delineado para o efeito. Algumas crianças ainda não executam a prensa do lápis em pinça sendo que as mais</p>
--	--	--

<p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <p>Observar e vivenciar o espaço do Jardim Botânico</p> <p>Partilhar conhecimentos e ideias sobre o meio ambiente</p> <p>Conhecer e identificar uma árvore</p> <p>Identificar pelo menos uma característica dos animais</p>	<p>Explorar a música com as crianças dramatizando-a em conjunto, utilizando as mãos e o corpo</p> <p><i><b>Realização da visita ao Jardim Botânico</b></i></p> <p>Promover condições de segurança para a saída da escola num autocarro e visita ao jardim</p> <p>Orientar o grupo durante a atividade, salientando os aspetos mais relevantes e pertinentes da visita como, os animais, as árvores, a exposição do outono e pão por Deus e a visita ao museu de história natural.</p> <p>Indicar quais os cuidados a ter com os animais, as plantas e o meio ambiente</p> <p>Alertar para os cuidados a ter nas saídas em grupo</p>	<p>velhas já conseguem caracterizar algumas representações com significado e reconhecíveis</p> <p>De cantar e dramatizar a canção trabalhada embora durante a festa do pão por Deus nem todas realizassem a tarefa, talvez por inibição perante a plateia de pais</p> <p>De identificar alguns animais durante a visita ao Jardim Botânico. Os animais que despertaram grande interesse foram a tartaruga e os pavões durante a visita ao jardim e os tubarões que se encontravam no museu</p> <p>De distinguir características dos animais e plantas quanto ao tamanho/cor; grande/pequeno; escuro/claro</p> <p>Respeitar e vivenciar o espaço do Jardim Botânico, havendo por vezes dificuldade em respeitar a fila e o espaço do seu par</p>
---	---	---

**Observações:**

A visita ao Jardim Botânico tem como intuito o culminar do projeto “os animais de estimação”, onde as crianças poderão observar, vivenciar e comparar outros animais, diferentes dos apresentados no projeto, contribuindo deste modo para o aumento do seu conhecimento, relacionando esta atividade com a estação do ano, o outono e a época festiva do pão por Deus.

Após uma sondagem com os pais sobre o objetivo e condições da visita ao Jardim Botânico, foi providenciado o pedido da contribuição aos pais para o autocarro, e, o ofício para a solicitação da entrada gratuita no jardim e visita guiada por um técnico ao museu e jardim.

Durante a semana será iniciado o projeto “Porquê o sol está mais fraco no outono” sendo este realizado numa parte do tempo destinado à exploração das áreas. A apresentação do mesmo será realizada e discutida na próxima semana devido à interrupção da semana (feriado) e a saída ao Jardim Botânico.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL		
Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar do Lombo Segundo	Data: 19 a 21 de outubro de 2011 (3ª semana)	
Sala de atividades: Pré I	Idade das crianças: 2/3/4 anos	Número de crianças: 14
Educadora cooperante: Ana Paula Gomes Vicente	Educadora estagiária: Ema Jesuína Rodrigues Martins	
<b>Plano de atividades propostas pelas crianças em reunião de conselho realizada na sexta-feira dia 14 de outubro</b> Brincar nas áreas /Pintura com as mãos /Pintura de folhas/ Desenho livre/Histórias (Nody, Ruca e Pocoyo) e Patinho feio/Projetos dos camiões e da Princesa sereia		
<b>Contextualização:</b> Relações interpessoais. Autonomia pessoal e social. Exploração de novos materiais. Saída em grupo ao jardim da escola. Introdução do ecoponto (papelão e embalão).		
Áreas de conteúdo Competências	Atividades / Estratégias	Avaliação de competências
<i>As crianças devem ser capazes de:</i>  <b>Formação pessoal e social</b>  Brincar com os pares nas diferentes áreas Partilhar os materiais das áreas Respeitar e cumprir as regras e as tarefas Participar e efetuar a rotina diária Cooperar nas atividades com os pares e em grupo	<i>Explorar as diferentes áreas</i>  Sensibilizar as crianças para as regras nas diferentes áreas Orientar e acompanhar o grupo na organização das áreas e materiais Valorizar as ações positivas das crianças Orientar as crianças para as tarefas e rotina diária Contar a história do patinho feio, mostrando as imagens no decorrer do conto	<i>As crianças foram capazes de:</i>  Relacionar-se e brincar com os pares nas diferentes áreas partilhando democraticamente os materiais que utiliza Realizar as rotinas e as tarefas de modo seguro e autónomo Cooperar em algumas atividades no grande grupo, em pequeno grupo apresentam melhorias significativas, sendo que o trabalho em pares torna-se mais produtivo

<p>Estar atento e concentrado no decorrer da história “O patinho feio”<sup>15</sup></p> <p>Colaborar com os adultos, na recolha e separação do material para a reciclagem</p> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <p>Pintar e desenhar utilizando lápis de cera</p> <p>Confeccionar um fantoche relacionado com a história “O patinho feio”</p> <p>Recolher folhas secas no Jardim da escola</p> <p>Pintar folhas secas utilizando os pincéis</p> <p>Fazer a carimbagem da folha seca pintada numa folha de papel</p>	<p>Explorar o conto com as crianças mostrando a sequência das imagens no decorrer do conto</p> <p>Sensibilizar as crianças para a separação do lixo e orienta-las na colocação do mesmo nos recipientes adequados</p> <p><b><i>Desenho e confeção de fantoches</i></b></p> <p>Disponibilizar cores de cera para as crianças explorarem e desenharem uma personagem da história</p> <p>Pintar os rolinhos de papel</p> <p>Distribuir os materiais para a colagem</p> <p>Demonstrar as regras de utilização dos pincéis e da cola</p> <p>Ajudar na elaboração do fantoche</p> <p><b><i>Saída ao Jardim da escola /Pintura e carimbagem</i></b></p> <p>Levar as crianças ao jardim da escola para a recolha das folhas secas</p> <p>Disponibilizar tintas e pincéis para a atividade de pintura</p> <p>Demonstrar como se efetua a carimbagem</p> <p>Apoiar as crianças durante a atividade</p>	<p>nesta fase em que se encontram</p> <p>Estarem atentas e concentradas no decorrer do conto da história</p> <p>Selecionar e separar o lixo nos respetivos recipientes sendo que as crianças mais pequenas tenham dificuldade na separação do lixo</p> <p>Explorar e desenhar com os lápis de cera uma personagem sendo visíveis traços da figura humana enquadrados na fase da pré-esquemática, embora na sua maioria as crianças ainda se encontram na fase da garatuja</p> <p>Recortar apresentando dificuldade em respeitar o contorno, sendo que as mais pequenas não conseguem realizar a atividade</p> <p>Utilizar corretamente a cola e os pincéis com a ajuda permanente do adulto</p> <p>Utilizar corretamente o pincel para pintar o rolo de papel</p> <p>Elaborar o fantoche com a ajuda do adulto</p> <p>Respeitar as realizações dos colegas</p>
--	--	--

<sup>15</sup> Asensio, A. (1993). *Contos de Sempre. O Patinho Feio*. (2ª ed.). Porto: Edições internacionais Edinter.



<p><b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b></p> <p>Nomear as personagens (animais) da história do patinho feio</p> <p>Apresentar os projetos (Camiões e princesa sereia)</p> <p><b>Matemática</b></p> <p>Distinguir as diferentes personagens da história e contá-las</p> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <p>Identificar os espaços onde se passa a história (quinta, floresta, lago)</p> <p>Respeitar os jardins e os espaços verdes da escola</p> <p>Descobrir e explorar características de novos materiais através da sua manipulação: mole/duro, seco/verde</p>	<p><b>Conto de uma história</b> “O patinho feio”</p> <p>Após o conto questionar às crianças quais as personagens da história</p> <p>Preparar as crianças para a apresentação dos projetos na atividade de enriquecimento curricular de biblioteca</p> <p>Questionar às crianças quantas personagens existem na história e quais os seus nomes</p> <p>Ajudar as crianças na contagem dos diferentes animais</p> <p>Questionar às crianças quais os espaços em que se passa a história</p> <p>Alertar para as regras de saída em grupo respeitando os espaços verdes</p> <p>Durante a saída ao exterior mostrar diferentes folhas secas e verdes explorando a sua cor e textura</p>	<p>Recolher do jardim as folhas secas num saco sem partir ou esmagar sendo necessário alertar no decurso da atividade para o cuidado e respeito a ter com as plantas</p> <p>Pintar as folhas secas utilizando o pincel e tinta, demonstrando grande interesse e implicação na atividade</p> <p>Carimbar as folhas no papel com a ajuda do adulto</p> <p>Fazer o reconto da história mas sem estabelecer uma sequência lógica</p> <p>Descrever quais as personagens do texto verbalizando as suas ideias e observações em relação à história</p> <p>Contar as personagens do texto com a ajuda do adulto, identificando os seus nomes e algumas referiram os sons da voz dos animais</p> <p>Identificar e descrever quais os espaços em que decorre a história</p> <p>Respeitar os espaços verdes e as plantas do jardim da escola embora uma criança apanhasse de uma árvore três folhas verdes. Este exemplo serviu para posteriormente alertar para os cuidados a ter com as plantas</p> <p>Manipular diferentes texturas de folhas e descrever as</p>
---	---	---

		suas características; mole/duro, seco/verde
<b>Observações:</b> No decorrer da semana serão desempenhadas as tarefas de rotina diária e realizados os projeto em curso (projeto dos camiões e da princesa sereia) consoante a disponibilidade e intenção do grupo de crianças na realização da tarefa.		

PLANIFICAÇÃO SEMANAL		
Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar do Lombo Segundo	Data: 24/25/26 e 28 de outubro de 2011 (4ª semana)	
Sala de atividades: Pré I	Idade das crianças: 2/3/4 anos	Número de crianças: 14
Educadora cooperante: Ana Paula Gomes Vicente	Educadora estagiária: Ema Jesuína Rodrigues Martins	
<p><b>Plano de atividades propostas pelas crianças em reunião de conselho realizada na sexta-feira dia 21 de outubro</b></p> <p>Brincar nas áreas /Pintura com pincel/Recortar/Pintura do molde da castanha/Desenhar/Histórias (Branca de neve) /Projeto “Os bebés”.</p>		
<p><b>Contextualização:</b> A ação educativa presente na planificação resulta da reunião de conselho da semana anterior em que as crianças através das suas preferências sugeriram atividades relacionadas com o contexto de sala de aula e com as festividades decorridas na escola (outono/pão por Deus).</p>		
Áreas de conteúdo Competências	Atividades / Estratégias	Avaliação de competências
<p><i>As crianças devem ser capazes de:</i></p> <p><b>Formação pessoal e social</b></p> <p>Brincar com os pares nas diferentes áreas</p> <p>Partilhar os materiais das áreas</p> <p>Ajudar na arrumação das áreas onde brincou</p> <p>Terminar as atividades que iniciou</p> <p>Realizar as atividades da rotina diária com pouca ajuda</p>	<p><i>Explorar as diferentes áreas</i></p> <p>Sensibilizar as crianças para as regras nas diferentes áreas</p> <p>Orientar e acompanhar o grupo na organização e arrumação das áreas</p> <p>Respeitar as áreas e partilhar os materiais que utiliza, colaborando com os pares</p> <p>Valorizar as ações positivas e o trabalho realizado pelas crianças</p>	<p><i>As crianças foram capazes de:</i></p> <p>Brincar com os pares nas diferentes áreas e partilhar os materiais embora ainda seja evidente o pouco tempo de permanência na área escolhida, variando de área ao longo do tempo determinado</p> <p>Respeitar a hora de arrumar a área onde brincaram necessitando na maioria das vezes da ajuda do adulto</p> <p>Realizar as atividades diárias com pouca ajuda, o Diogo</p>

<p>Estar atento e concentrado no decorrer da história “A Branca de Neve”<sup>16</sup></p> <p>Distinguir valores: bem/mal; certo/errado</p> <p>Estar atento e participar no teatro de fantoches</p> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p><b>Expressão Plástica</b></p> <p>Pintar utilizando o pincel</p> <p>Respeitar a regra do escorrer o pincel</p> <p>Utilizar a tesoura corretamente</p> <p>Colar os recortes respeitando o espaço delineado</p> <p><b>Expressão Musical</b></p> <p>Cantar e dramatizar a canção “São castaninhas”</p> <p><b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b></p> <p>Nomear as personagens da história da Branca de Neve</p> <p>Identificar alguns frutos do pão por Deus (castanha, noz, romã, mango, figo, abacate, kiwi)</p>	<p>Incentivar a realização das atividades, proporcionando tempo para a realização das mesmas respeitando o ritmo de cada criança</p> <p><b>Construção do molde da castanha</b></p> <p>Realização da pintura do molde da castanha respeitando a regra de escorrer o pincel</p> <p>Recorte da palha de bananeira em pedacinhos utilizando a tesoura</p> <p>Colagem da palha no molde da castanha</p> <p>Corte e colagem do fio de sisal no molde</p> <p><b>Canção “São Castanhinhas”</b></p> <p>Exploração da música com as crianças dramatizando-a em conjunto utilizando as mãos</p> <p><b>Conto de uma história</b> “A Branca de neve”</p> <p>Contar a história mostrando as imagens no decorrer do conto</p> <p>Explorar o conto com as crianças incidindo nas atitudes</p>	<p>Jardim, a Beatriz, o Gabriel, o Sérgio e a Ana Mafalda apenas necessitam de orientação verbal</p> <p>Pintar utilizando o pincel embora as mais novas necessitem de orientação verbal e por vezes de ajuda física na atividade. Todas apresentam dificuldade em respeitar a regra de escorrer o pincel</p> <p>Utilizar a tesoura para o recorte, em que algumas apresentam dificuldades na manipulação e articulação da tesoura no corte</p> <p>Colar os recortes respeitando o espaço delineado apenas com orientação verbal do adulto</p> <p>Dramatizar e cantar a canção trabalhada, embora tenham dificuldade em realizar a atividade todos ao mesmo tempo</p> <p>Demonstrar alguns momentos de concentração no conto da história, sendo notório que as mais velhas já conseguem acompanhar a sequência do início ao fim do conto</p>
---	---	---

<sup>16</sup> História contada através da sequência de seis imagens.

<p><b>Matemática</b></p> <p>Distinguir as características dos frutos quanto ao tamanho/cor/dureza: grande/pequeno; duro /mole; áspero/macio</p> <p>Distinguir os diferentes frutos e contá-los</p> <p>Aplicar as regras corretas do dominó</p> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <p>Relacionar os frutos com as vivências do dia a dia</p> <p>Identificar os espaços onde se passa a história: castelo, floresta, casa dos anões</p>	<p>corretas e valorizar os valores</p> <p>Explorar as ideias e observações das crianças em relação à história</p> <p>Questionar às crianças quais os espaços em que se passa a história e quais as personagens</p> <p>Identificar a sequência correta das imagens da história em grande grupo</p> <p><b><i>Teatro de fantoches</i></b></p> <p>Realização de uma pequena dramatização com fantoches feitos de frutos</p> <p>Demonstrar as características dos frutos que se encontram no saco do pão por Deus e contá-los, comparando-os com os fantoches da dramatização</p> <p>Partir os frutos e dar a provar às crianças</p> <p><b><i>Jogo de identificação</i></b></p> <p>Identificar diferentes frutos através da visualização de imagens comparando-os com os frutos vistos no teatro de fantoches</p> <p>Realização no tapete e em grande grupo de um dominó de frutos com as mesmas imagens</p>	<p>Indicar os valores: bem/mal e certo/errado relacionando-os com a história</p> <p>Evidenciar grande interesse e concentração durante o teatro de fantoches participando ativamente na atividade proporcionada</p> <p>Identificar as personagens da história</p> <p>Identificar alguns frutos na primeira abordagem, sendo notório no final da semana o reconhecimento de todos os frutos apresentados pela maioria das crianças. As mais novas apresentaram uma grande dificuldade na identificação dos frutos sendo gradual a sua aprendizagem durante a semana</p> <p>Distinguir as características dos frutos após uma primeira demonstração</p> <p>Contar os frutos com a ajuda do adulto</p> <p>Aplicar algumas regras do dominó com a intervenção constante do adulto na realização da atividade</p> <p>Relacionar o tema trabalhado com as vivências do dia a dia, relatando factos da vida diária</p> <p>Identificar os diferentes espaços da história</p>
---	--	--

**Observações:**

No decorrer da semana serão desempenhadas as tarefas de rotina diária e realizado o projeto escolhido por um grupo de crianças (projeto dos bebés) consoante a disponibilidade e intenção do grupo de crianças na realização da tarefa

Devido às condições climáticas surgiu a necessidade de realizar um jogo no pátio coberto, no recreio após o almoço. Deste modo, foram desenhados no pátio vários círculos com giz de diferentes cores, tendo cada cor três círculos. O referido jogo tinha como intencionalidade educativa o reconhecimento de quatro cores (vermelho, verde, amarelo e azul), e trabalhar a concentração e a atenção das crianças. As crianças eram chamadas em grupos de quatro elementos para realizar o jogo e as restantes aguardavam sentadas. Após a educadora parar de tocar o sino teriam de procurar a cor que esta tinha mencionado. A criança que ficasse de fora dos círculos dava o seu lugar a outra que ainda não tivesse realizado o jogo. Esta atividade improvisada teve um impacto positivo e tendo todas as crianças participaram ativamente no jogo, realizando deste modo uma atividade de expressão motora antes da rotina diária (descanso após o almoço).

Funchal, 17 de outubro de 2011

**Exmos. Encarregados de Educação**

**Assunto:** Pedido de colaboração para a decoração do placard de outono conjunto das 3 salas da Pré.

Chegou o outono e para celebrar as festividades que advêm desta estação - Pão por Deus - estamos a preparar as nossas salas de atividades para a referida quadra, efetuando a decoração do saquinho e preparando a nossa festa com as vossas crianças.

Neste sentido, vimos por este meio solicitar a vossa participação para a decoração do placard situado no exterior das salas de atividades da Pré.

Assim, gostaríamos de contar com a vossa contribuição na decoração de algum motivo relacionado com esta época, como por exemplo, a decoração de um fruto ou alguma pequena ilustração, poema, pintura ou colagem, possíveis de serem colocados no placard.

Contamos com a vossa cooperação e criatividade para deixar a nossa escola mais bonita e com cheirinho a pão por Deus.

Também informamos que os materiais elaborados para o placard devem ser entregues até ao dia 26 do presente mês, para que desta forma consigamos decorá-lo atempadamente.

Desde já agradecemos a vossa atenção!

Com os melhores cumprimentos.

- As educadoras/professoras e as educadoras estagiárias.

**Exmo. Senhor  
Director Regional de Florestas**

**Funchal, 24 de Outubro de 2011**

***Assunto: Visita ao Jardim Botânico da Madeira - Eng.º Rui Vieira***

**Ex.º Senhor,**

Somos um grupo de três alunas do 2º Ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira e, no âmbito da unidade curricular de estágio e relatório, estamos a desenvolver um estágio prático na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, São Roque.

Entre outras actividades a desenvolver, pretendemos abordar a temática sobre o Ambiente e os Seres Vivos, com destaque para a Floresta Natural da Madeira e diferenças observadas (*in loco*), entre esta e a floresta exótica.

Neste âmbito, vimos solicitar a vossa Ex.ª autorização para efectuarmos uma visita ao Jardim Botânico da Madeira, no dia 3 de Novembro, às 9.30 horas, para cerca de 50 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos e 10 adultos. Gostaríamos igualmente que a visita fosse acompanhada e orientada por um técnico dos vossos serviços.

Para mais informação, favor contactar Ema Martins com o número 969466313.

Agradecemos desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A representante do Grupo

(Ema Jesuína Rodrigues Martins)



## INFORMAÇÃO AOS PAIS



No dia **3 de novembro de 2011** será realizada uma visita de estudo ao Jardim Botânico da Madeira - Eng.º Rui Vieira.

O autocarro partirá da escola às **9h15m** e regressará por volta das **11h15m**.

No decorrer da visita serão realizadas as seguintes atividades educacionais:

1. Visitar o Herbário e o Museu de História Natural.
2. Visita guiada para conhecer a importância do Jardim Botânico da Madeira, contactar com uma grande diversidade de plantas, adquirir algumas noções de classificação e identificação de plantas.
3. Visitar o Louro parque onde está presente uma vasta coleção de aves exóticas e conhecer algumas curiosidades sobre as mesmas.

Para que o seu educando possa participar nesta visita, é necessário que traga, até ao dia 28 de outubro, o valor monetário de **2 euros** para o transporte que será efectuado pela empresa **Horários do Funchal**.

Cumprimentos!

Professoras e professoras estagiárias das salas P1, P2 e P3.

**EB1/PE da Ladeira**

Ano letivo 2011/2012

PROGRAMAÇÃO SEMANAL/DIÁRIA					De: 14 / 11 / 11 a 16/11 /11	
Ano: 2º		Turma: A		Professora Estagiária: Ema Martins		
Áreas/Dias				Recursos	Competências	Avaliação
Áreas Curriculares Disciplinares	2ª feira	3ª feira	4ª feira			
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura do texto “Os órgãos dos sentidos”.</li><li>• Interpretação oral do texto.</li><li>• Distribuição do texto.</li><li>• Exploração do texto.</li><li>• Registo e ilustração dos órgãos dos sentidos.</li><li>• Construção de lista de palavras. (Caso de leitura “r” e “rr”)</li><li>• Elaboração de um pequeno texto</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura do texto do dia anterior.</li><li>• Realização do trabalho de texto, partindo da produção (cartão dos sentidos) de um aluno (autor):<ul style="list-style-type: none"><li>• Perguntas ao autor;</li><li>• Expansão do texto;</li><li>• Ilustração do texto.</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura da expansão do texto do dia anterior.</li><li>• Identificação de descobertas do texto.</li><li>• Elaboração da divisão silábica das palavras descobertas.</li><li>• Família de palavras.</li><li>• Registo e ilustração no caderno.</li><li>• Introdução da mala das histórias.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cópias do texto em suporte em papel;</li><li>- Cartões de diversas cores; (Verde, azul, laranja, vermelho e amarelo);</li><li>-Papel de cenário;</li><li>-Marcadores;</li><li>-Mala;</li><li>-Caderno;</li><li>-Registos em suporte papel.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• As crianças devem ser capazes de:<ul style="list-style-type: none"><li>-Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;</li><li>- Falar com progressiva autonomia e clareza;</li><li>- Ler com progressiva autonomia pequenos textos para confrontar previsões feitas com o conteúdo do texto;</li><li>- Comparar dados e descobrir regularidades: rimas;</li><li>- Identificar o sentido global e o tema do texto;</li><li>- Localizar a informação pretendida;</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A turma, na maioria, conseguiu usar vocabulário adequado ao tema: Os Sentidos.</li><li>- À exceção de seis crianças, a turma conseguiu manter um diálogo claro e conciso, dando opiniões assertivas/pertinentes.</li><li>-A turma, na sua maioria, conseguiu fazer a leitura dos textos, de forma autónoma.</li><li>- Oito crianças não conseguiram perceber a intencionalidade do texto e do tema abordado.</li><li>- A maioria dos alunos da turma conseguiu localizar nos textos a informação pretendida.</li><li>- A turma conseguiu identificar e classificar as sílabas, à exceção de dois</li></ul>

	relacionado com os sentidos.				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sílabas;</li> <li>- Manipular palavras e frases;</li> <li>- Discriminar os sons da fala (r e rr);</li> <li>- Escrever pequenos textos com propostas do professor.</li> </ul>	<p>alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo, no geral, conseguiu manipular palavras e frases, à exceção de nove crianças.</li> <li>- Alguns alunos demonstraram dificuldades em discriminar palavras com o som “r” brando.</li> <li>- A turma mostrou alguma dificuldade em produzir um pequeno texto acerca dos Sentidos, à exceção de sete crianças.</li> </ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstração de exemplos concretos acerca da relação entre a adição e multiplicação.</li> <li>• Formação de diferentes conjuntos de adições para chegar à operação multiplicação.</li> <li>• Elaboração de uma ficha sobre a relação da adição com a multiplicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo da multiplicação “Piquenique”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e resolução de um problema.</li> <li>• Construção de desafios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadrados de cartolinas;</li> <li>- Sacos pequenos de plástico;</li> <li>- Fichas em suporte papel.</li> <li>- Imagens em suporte papel;</li> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Plástico autocolante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças devem ser capazes de:</li> <li>- Realizar operações com números naturais: adição e multiplicação;</li> <li>- Adicionar e multiplicar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito;</li> <li>- Resolver problemas envolvendo relações numéricas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na maioria, os alunos conseguiram realizar as operações de adição e multiplicação, à exceção de quatro crianças.</li> <li>- Os alunos conseguiram apresentar os cálculos que efetuaram e trocaram impressões entre eles, à exceção de duas crianças.</li> </ul>

<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo sobre a importância dos sentidos.</li> <li>• Distribuição e realização de uma ficha sobre os órgãos dos sentidos.</li> <li>• Elaboração do “ficheiro secreto”.</li> <li>• Realização de um desafio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidação do dia anterior com a apresentação do livro “Espreita o teu corpo”.</li> <li>• Ficha de identificação dos órgãos dos sentidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação dos grupos.</li> <li>• Trabalho de grupo – Projeto “Os sentidos”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas em suporte papel;</li> <li>-Desafios em suporte papel;</li> <li>-Revistas;</li> <li>-Livros;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Marcadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças devem ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar no corpo os sentidos e os órgãos dos sentidos;</li> <li>- Distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura e forma;</li> <li>- Distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o rodeiam.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos conseguiram perceber a importância que os sentidos têm para a sua vida, à exceção de quatro crianças.</li> <li>- A turma conseguiu localizar os sentidos e os órgãos dos sentidos.</li> <li>-Os alunos conseguiram fazer distinções entre sons, cheiros e cores do meio envolvente.</li> <li>- O trabalho de grupo foi desenvolvido com grande empenho, motivação e implicação por todas as crianças, tendo concluído a tarefa no período destinado.</li> <li>Por ter sido a primeira vez que trabalharam em grupo notou-se alguma dificuldade na organização do trabalho e distribuição de tarefas que foram colmatadas no decorrer da actividade com a orientação do adulto.</li> </ul>
<b>Formação Cívica</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e discussão das regras de trabalho em grupo</li> </ul>	-Regras de trabalho em grupo em suporte papel.	- Conhecer e respeitar as regras de trabalho em grupo.	- Todos os alunos foram capazes de respeitar as regras propostas embora com alguma dificuldade na organização do trabalho e tom de voz.
<b>Expressões (outras áreas cur.)</b>		<b>Música</b> (12h-13h)	<b>Inglês</b> (9h30-10h30)			

**OBSERVAÇÕES:**

- Ao nível da Língua Portuguesa, existem oito crianças que apresentam muita dificuldade na compreensão e execução das tarefas. Na área da Matemática seis crianças demonstraram muita dificuldade sendo necessário o apoio de um adulto.
- Em relação às actividades propostas, apenas duas não se realizaram por dificuldade na gestão do tempo, sendo uma delas realizada no dia seguinte como o jogo da multiplicação e outra, a família de palavras proposta para 4ª feira, será cumprida pela professora titular da sala no dia seguinte.

**EB1/PE da Ladeira**

Ano letivo 2011/2012

PROGRAMAÇÃO SEMANAL/DIÁRIA				De: 28 / 11 / 11 a 30 / 11 / 11		
Ano: 2º				Turma: A		
Professora Estagiária: Ema Martins						
Áreas/Dias				Recursos	Competências	Avaliação
Áreas Curriculares Disciplinares	2ª feira	3ª feira	4ª feira			
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura do texto “Capuchinho ao Contrário” in Escola Activa</li> <li>Exploração do texto, oralmente.</li> <li>Realização de uma ficha de interpretação sobre o texto.</li> <li>Realização de um desafio sobre a divisão silábica.</li> <li>Apresentação da história de um aluno (partindo de uma das sugestões da Mala das histórias).</li> <li>Sugestão para a requisição de livros.</li> <li>Em casa: produção de um texto (continuação da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação do texto realizado em casa por dois dos alunos.</li> <li>Leitura do “Poema da alimentação” de Conceição Areias.</li> <li>Exploração do texto, oralmente.</li> <li>Construção de uma lista de palavras (caso de leitura “ce” e “ci”)</li> <li>Construção de um quadro com palavras compostas por “ce” e “ci”.</li> <li>Realização de uma ficha de identificação de palavras compostas por ce e ci.</li> <li>Concretização de uma banda desenhada sobre as refeições diárias, através do registo e ilustração das</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura do poema do dia anterior.</li> <li>Registo e ilustração de uma ementa saudável.</li> <li>Identificação de algumas rimas.</li> <li>Introdução de trava-línguas.</li> <li>Jogo de memorização de um trava-línguas.</li> <li>Concretização de um desafio.</li> <li>Em casa: pesquisa sobre trava-línguas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos em suporte papel;</li> <li>Fichas em suporte papel;</li> <li>Desafios em suporte papel.</li> </ul>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prestar atenção ao que ouvem de modo a responderem às questões;</li> <li>Apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>Comunicar oralmente descobertas feitas pelo aluno;</li> <li>Identificar a ideia principal do texto trabalhado;</li> <li>Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;</li> <li>Construir frase com grau de complexidade crescente;</li> <li>Formular recados;</li> <li>Falar com progressiva autonomia e clareza;</li> <li>Ler com progressiva autonomia textos para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A turma mostrou interesse e atenção na leitura do texto, respondendo adequadamente às questões realizadas pela professora.</li> <li>No geral a turma conseguiu manter um diálogo claro e conciso, opinando sobre aspectos relevantes do texto.</li> <li>A turma, na sua maioria, conseguiu fazer a leitura dos textos, de forma autónoma.</li> <li>Todas as crianças conseguiram perceber a intencionalidade do texto e do tema abordado – a alimentação.</li> <li>A maioria dos alunos conseguiu utilizar vocabulário adequado à situação abordada.</li> <li>Na maioria, os alunos foram capazes de construir frases com grau de complexidade crescente.</li> </ul>

## APÊNDICE K.SEGUNDA PLANIFICAÇÃO (1.º CEB) 224

	história “Capuchinho ao Contrário”).	mesmas.			<p>confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar por escrito respostas a questões sobre o texto;</li> <li>- Escrever pequenos textos por propostas pelo professor;</li> <li>- Manipular palavras e frases;</li> <li>- Identificar rimas;</li> <li>- Criar um final para uma história;</li> <li>- Recolher produções do património literário oral (trava-línguas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos os alunos conseguiram elaborar um recado.</li> <li>- Seis alunos continuam com dificuldade em falar com progressiva autonomia e clareza, sendo necessário motivá-los constantemente para fazê-lo.</li> <li>- Os alunos que beneficiam de apoio individualizado apresentam muita dificuldade em ler e a responder às questões sobre o texto trabalhado na sala. Os restantes conseguem realizar a actividades sem ajuda.</li> <li>- Muitos alunos apresentam dificuldade na construção de pequenos textos, alguns só conseguem escrever uma frase.</li> <li>- Toda a turma é capaz de identificar rimas.</li> <li>- Os alunos que acompanharam a aula de estudo acompanhado na componente extra-curricular, criaram em conjunto com a professora um final para a história. Os que realizaram o trabalho também conseguiram concretizar a tarefa pedida.</li> <li>- Um grupo reduzido de alunos realizou pesquisas em casa sobre os trava-línguas.</li> </ul>
--	--------------------------------------	---------	--	--	--	--

<p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar a tabuada do 2 através do Jogo do Apagador.</li> <li>• Efetuar, oralmente, contagens de 3 em 3.</li> <li>• Utilizar o calendário do mês de Novembro descobrindo regularidades dos números de três em três.</li> <li>• Dar o conceito da tabuada do 3 através de exemplos concretos.</li> <li>• Realização de uma ficha da tabuada do 2 e 3.</li> <li>• Concretização de um desafio matemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da tabuada do 3.</li> <li>• Realização de uma ficha da tabuada do 3.</li> <li>• Concretização de um desafio matemático.</li> <li>• Apresentação do jogo Tab - Memorização da tabuada do 2 e do 3.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão das tabuadas do 2 e do 3, oralmente.</li> <li>• Realização de uma ficha com situações problemáticas utilizando a tabuada do 3.</li> <li>• Formação de dois grupos para a elaboração de um pequeno texto sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A tabuada é fácil ou difícil;</li> <li>• Qual a importância da tabuada.</li> </ul> </li> <li>• Realização de um desafio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas em suporte papel;</li> <li>- Desafios matemáticos em suporte papel;</li> <li>- Cartões em cartolina;</li> <li>- Tabuada em cartolina A3.</li> </ul>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adicionar e multiplicar, utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito;</li> <li>- Descobrir regularidades nas contagens de 2 em 2 e de 3 em 3;</li> <li>- Memorizar a tabuada do 2 e do 3;</li> <li>- Explorar situações que conduzem à descoberta da multiplicação a partir da adição de parcelas iguais;</li> <li>- Construir tabelas de dupla entrada para a multiplicação;</li> <li>- Determinar quantidades utilizando a multiplicação, recorrendo a formas retangulares ;</li> <li>- Resolver problemas envolvendo a adição e a multiplicação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A maioria da turma conseguiu concretizar as operações de adição e multiplicação em representação horizontal.</li> <li>- Alguns alunos revelam muita dificuldade na representação escrita e oral das regularidades dos números de 2 em 2 e de 3 em 3.</li> <li>- A maioria da turma apresenta dificuldade na memorização das tabuadas, principalmente quando é questionada alternadamente.</li> <li>- Alguns alunos têm muita dificuldade em descobrir operações de multiplicação a partir da adição de parcelas iguais mesmo partindo de representações concretas.</li> <li>- Muitos alunos apresentam dificuldade em construir tabelas de dupla entrada.</li> <li>- Toda a turma conseguiu determinar quantidades utilizando material concreto.</li> <li>- Na sua maioria, os alunos utilizaram as operações de adição e multiplicação na resolução de problemas, à exceção de oito alunos.</li> </ul>
<p>Estudo de caso</p>				<p>- Fichas em</p>	<p>As crianças devem ser</p>	



## APÊNDICE K.SEGUNDA PLANIFICAÇÃO (1.º CEB) 226

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as evidências do texto “Capuchinho ao Contrário” realizando um diálogo sobre a alimentação e a higiene alimentar.</li> <li>• Seleção dos alimentos encontrados no texto.</li> <li>• Realização de um quadro com a classificação dos alimentos (origem vegetal e de origem animal) e os locais de onde provêm.</li> <li>• Realização de uma ficha.</li> <li>• Concretização de um desafio.</li> <li>• Pesquisa sobre a alimentação saudável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das pesquisas sobre a alimentação saudável.</li> <li>• Diálogo sobre a roda dos alimentos e a importância da água.</li> <li>• Registo sobre os sete grupos da roda dos alimentos.</li> <li>• Em casa: realização de um desafio sobre a roda dos alimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo sobre o prazo de validade dos alimentos.</li> <li>• Distribuição de diferentes embalagens de alimentos para a identificação do prazo de validade.</li> <li>• Diálogo sobre as conclusões apresentadas.</li> <li>• Jogo: Cartas dos grupos dos alimentos, ao som de música clássica.</li> <li>• Em casa: realização de uma ficha de consolidação sobre o tema abordado durante a semana.</li> </ul>	<p>suporte papel;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Embalagens de alimentos;</li> <li>- Cartas em cartolina;</li> <li>- Desafios em suporte papel;</li> <li>- CD áudio.</li> </ul>	<p>capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e aplicar normas de higiene diária;</li> <li>- Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água, verificação dos prazos de validade dos alimentos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toda a turma tem conhecimento das normas de higiene diária, embora nem todos as pratiquem devido às condições sócio económicas que possuem.</li> <li>- Alguns alunos manifestaram dificuldade em aplicar as normas de higiene alimentar principalmente na identificação dos prazos de validade dos alimentos.</li> </ul>
Formação Cívica			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do plano semanal.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar consciência dos trabalhos que faz com mais gosto;</li> <li>- Descobrir que o trabalho de todos é importante para a comunidade e saber apreciá-lo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns alunos têm consciência do trabalho que têm de realizar sugerindo propostas.</li> <li>- Não foi realizado o plano semanal como foi planificado.</li> </ul>

### **OBSERVAÇÕES:**

As atividades programadas não foram realizadas de acordo com a descrição elaborada devido a ligeiros atrasos da maioria dos alunos na execução dos trabalhos propostos, sendo que gestão do tempo foi feita consoante as dificuldades apresentadas.

**EB1/PE da Ladeira**

Ano letivo 2011/2012

PROGRAMAÇÃO SEMANAL/DIÁRIA					De: 12 / 12 / 11 a 15/12 /11		
Ano: 2º Turma: A Professoras Estagiárias: Cláudia Abreu e Ema Martins							
Áreas/Dias					Recursos	Competências	Avaliação
Áreas Curriculares Disciplinares	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira			
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução do tema do Natal com a leitura do poema “Chegou o Natal”.</li> <li>Exploração do texto, oralmente.</li> <li>Realização de uma mini-ficha sobre as ações, a comida e os locais de que fala o texto.</li> <li>Realização de uma ficha de interpretação do texto consolidando alguns conteúdos inerentes a expressão oral e escrita.</li> <li>Concretização de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo de adivinhas sobre Natal.</li> <li>Diálogo sobre a atividade do conto de Natal.</li> <li>Realização de perguntas para colocar ao autor do conto de Natal.</li> <li>Apresentação do conto de Natal pelo escritor madeirense Francisco Fernandes.</li> <li>Ensaio das rimas de Natal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização do reconto sobre o conto de Natal “Alguém avisou o Pai Natal”.</li> <li>Ficha de interpretação sobre o conto de Natal.</li> <li>Realização da carta para o Pai Natal.</li> <li>Concretização de um labirinto.</li> <li>Requisição de livros para as férias de Natal.</li> <li>Ensaio das rimas de Natal.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos em suporte papel;</li> <li>Fichas em suporte papel;</li> <li>Desafios em suporte papel;</li> <li>Sala de música.</li> </ul>	As crianças devem ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Prestar atenção ao que ouvem de modo a responder a questões sobre o que ouviu;</li> <li>Apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>Identificar a ideia principal dos textos;</li> <li>Relatar o essencial de uma história;</li> <li>Antecipar conteúdos;</li> <li>Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;</li> <li>Escrever, legivelmente, e em diferentes suportes, com correção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seis alunos não estiveram atentos ao conto de Natal o que veio ter consequências negativas sobre o diálogo e reconto do mesmo e, posteriormente, na realização da ficha de interpretação sobre a mesma temática.</li> <li>A turma, no geral, apreendeu novas palavras relacionadas com a temática do Natal.</li> <li>A turma conseguiu identificar a ideia principal do poema.</li> <li>Alguns alunos conseguiram antecipar conteúdos, relatando situações já vivenciadas anteriormente.</li> <li>Os alunos, na sua maioria, conseguiram dialogar utilizando vocabulário adequado à</li> </ul>

	<p>um desafio – palavras cruzadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da história de uma aluna (partindo de uma das sugestões da Mala das histórias).</li> <li>• Ensaio das rimas de Natal.</li> </ul>					<p>ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir frases com grau de complexidade crescente;</li> <li>- Falar com progressiva autonomia e clareza;</li> <li>- Elaborar por escrito respostas a questões sobre o texto;</li> <li>- Localizar a ação no tempo e no espaço;</li> <li>- Manipular palavras e frases.</li> </ul>	<p>temática abordada, mostraram alguma dificuldade na escrita do que foi mencionado por eles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A maioria da turma demonstrou muita dificuldade na organização do seu caderno e restante material, foi necessário o apoio constante de um adulto, há exceção de seis crianças.</li> <li>- Algumas crianças conseguiram formar frases mais complexas, sendo que a maioria apresentou dificuldade, necessitando do apoio de um adulto.</li> <li>- A turma, na sua maioria, conseguiu identificar as ações referentes no texto.</li> <li>- A turma conseguiu manipular palavras e frases simples.</li> <li>- A turma conseguiu construir questões para colocar ao autor do conto de Natal, sem ser necessário a intervenção de um adulto.</li> </ul>
--	---	--	--	--	--	--	--

<p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão sobre o dobro e o triplo, através de um exemplo concreto.</li> <li>• Revisão da tabuada do 2 e do 3.</li> <li>• Jogo: Dominó da Tabuada.</li> <li>• Mini-ficha sobre o dobro e o triplo e as tabuadas.</li> <li>• Concretização de um desafio matemático - números ordinais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mini-ficha sobre figuras geométricas.</li> <li>• Visualização de um power point (ppt) com exemplos de decomposições e composições de figuras geométricas.</li> <li>• Composição plástica com figuras geométricas para a elaboração de um elemento figurativo alusivo ao Natal.</li> <li>• Concretização de um desafio matemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma ficha de consolidação sobre: o dobro e o triplo; as tabuadas; os números até 200; os problemas e os sólidos e simetrias.</li> <li>• Concretização de um desafio matemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de avaliação do 1º período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas em suporte papel;</li> <li>- Desafios matemáticos em suporte papel;</li> <li>- PPt com composições de figuras geométricas;</li> <li>- Cd áudio;</li> <li>- Envelopes;</li> <li>- Computador portátil;</li> </ul>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o dobro e triplo;</li> <li>- Memorizar as tabuadas da multiplicação por 2 e 3;</li> <li>- Utilizar o sinal “x” na representação de produtos (representação horizontal a x b);</li> <li>- Estabelecer relações de ordem entre números e utilizar a simbologia: &lt; , &gt; , =;</li> <li>- Reconhecer, a partir da observação de objetos, linhas curvas e linhas retas;</li> <li>- Comparar as seguintes figuras planas: quadrado, rectângulo, triângulo e círculo;</li> <li>- Fazer composições com figuras geométricas (utilizando diferentes meios e instrumentos: recorte e colagem);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns alunos apresentaram dificuldades na compreensão do dobro e do triplo, foi necessário recorrer a vários exemplos.</li> <li>- Quase metade da turma teve dificuldades em dizer as tabuadas.</li> <li>- A maioria da turma conseguiu fazer a representação horizontal (a x b).</li> <li>- Na realização da ficha de consolidação e de avaliação, a maioria dos alunos confundiu os sinais (&lt; , &gt; , =).</li> <li>- A turma conseguiu identificar e diferenciar linhas curvas de linhas retas.</li> <li>- Os alunos, na sua maioria, conseguiram comparar as figuras geométricas mencionadas e outras que se lembraram, mas tiveram dificuldade no registo (escrita) das mesmas.</li> <li>- Oito alunos tiveram dificuldade na composição de figuras geométricas. A</li> </ul>
-------------------	--	---	---	---	--	--	---

						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar estratégias diferentes para efetuar um cálculo (utilizando intuitivamente as propriedades das operações);</li> <li>- Relações numéricas, composição e decomposição de números até 200;</li> <li>- Resolver problemas envolvendo as operações (adição, subtração e multiplicação).</li> </ul>	<p>restante turma conseguiu fazer as composições, mas de forma simples, sendo que foi a primeira vez que realizaram essa atividade. A turma, no geral, mostrou-se muito empenhada e interessada na construção de composições de figuras geométricas.</p> <p>- Relativamente às diferentes estratégias para efetuar cálculos, a maioria da turma utilizou as operações de adição e subtração.</p> <p>- Alguns alunos demonstraram dificuldade de decomposição de números até 200.</p> <p>- A maioria dos alunos conseguiu fazer a composição de números até 200, oralmente.</p> <p>- Na resolução e invenção de problemas a turma, na sua maioria, recorreu às operações de adição e subtração, à exceção de quatro crianças que utilizaram a multiplicação.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de imagens sobre as celebrações na Madeira, durante o mês de Dezembro.</li> <li>• Realização de uma mini-ficha sobre as celebrações do mês de dezembro.</li> <li>• Realização do trabalho de projeto sobre a tradição de Natal na Madeira, partindo das imagens apresentadas.</li> <li>• Concretização de um desafio.</li> <li>• Em casa: Desenho sobre a lapinha que gostaria de preparar. Para a decoração, utilizar recortes de revistas, tecidos, fios e linhas ou outros materiais.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação de sensibilização sobre a importância da alimentação e os cuidados a ter com a dentição, apresentado pela Dr.ª. Nádia Lopes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um jogo “Estudo a jogar”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas em suporte papel;</li> <li>- Desafios em suporte papel;</li> <li>- Imagens em suporte de papel;</li> <li>- Computador portátil.</li> </ul>	<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever e conhecer a sucessão de celebrações praticadas ao longo do mês de dezembro, relacionadas com o Natal.</li> <li>- Participar na dinâmica do trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma.</li> <li>- Respeitar as regras de trabalho de projecto.</li> <li>- Elaborar uma composição plástica utilizando diferentes materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A turma conseguiu dar exemplos vivenciados nas celebrações alusivas ao Natal, conseguindo desta forma compreender a origem e a razão das mesmas.</li> <li>- Apenas três alunos não conseguiram trabalhar em grupo, destabilizando em vários momentos a turma.</li> <li>- A maioria dos alunos teve algumas dificuldades em respeitar as regras de trabalho de projecto, mais propriamente, no tom de voz de utilizado. Foi necessário o apoio de um adulto na realização dos projetos, daí os alunos conseguirem dar um rumo mais perceptível nos projetos.</li> <li>- Os alunos conseguiram construir a sua lapinha, em suporte papel, utilizando diferentes materiais, à exceção de cinco crianças.</li> </ul>
<p><b>Formação Cívica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do plano semanal.</li> </ul>					<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar, anunciar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metade da turma deu a sua opinião para o plano semanal.</li> </ul>

						e exprimir o que irão fazer no decorrer da semana – Projecto semanal.  - Participar na organização do trabalho da sala (planificação, avaliação).	-Sendo que foi a primeira vez que os realizaram este momento, demonstraram alguma dificuldade na partilha de ideias.
<b>Expressões</b> (outras áreas cur.)		<b>Música</b> (12h-13h)	<b>Inglês</b> (9h30-10h30)	<b>Educação Física</b> (9h00-10h00)			

**OBSERVAÇÕES:**

Esta semana a intervenção foi repartida, sendo que a estagiária Cláudia Abreu deu aula na segunda-feira (tendo a intervenção da estagiária Ema Martins no momento do Estudo do Meio) e na terça-feira. A estagiária Ema Martins deu a aula na quarta-feira. Ambas estiveram na quinta-feira a dar apoio à turma, mas não se conseguiu realizar o momento do jogo do Estudo do Meio, sendo que este será dado pela professora cooperante em janeiro, após o regresso às aulas.

O trabalho de projeto foi alterado e realizou-se na terça-feira, devido à gestão de tempo, dando-se mais relevância aos momentos de Língua Portuguesa e Matemática.

Durante a presente semana procedeu-se ao ensaio de um poema “*O Natal da escola*” contido no ***Livro do Natal***, do autor José Jorge Letria, com o intuito de ser declamado na festa de Natal da escola, que decorreu no dia 16 de dezembro, dia do encerramento do primeiro período. O ensaio contou com a participação de oito alunos, que todos os dias, após o intervalo do lanche, recitavam o poema aos colegas na sala de aula como preparação e ensaio para a festa.

**Excelentíssima Diretora** Maria José Rodrigues Freitas Silva,

Somos alunas estagiárias da Universidade da Madeira, 2.º Ano de Mestrado, a desenvolver estágio na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, Santo António, no 2º ano, turma A, sob a orientação da professora Isabel Silva.

No presente estágio, um dos objetivos primordiais é promover as parcerias com a comunidade, sendo que pretendemos organizar um momento de leitura orientada, proferida pelo escritor madeirense de literatura infantil, Professor Doutor Francisco Fernandes, seguindo o projeto abaixo exposto:

Projecto: O conto de Natal “Alguém avisou o Pai Natal!”

**Objectivos do momento:**

**Objetivo geral**

- Fomentar o hábito de leitura na vida das crianças.

**Objetivos específicos**

- Desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos das crianças de uma forma prazerosa e significativa.
- Celebrar em conjunto com a escola a época festiva – o Natal.

Vimos assim solicitar a sua autorização para a participação e designação do escritor madeirense acima mencionado, no dia 13 de dezembro de 2011, por volta das 11 horas.

Encontramo-nos disponíveis para esclarecimentos necessários através dos contactos:

Telemóvel: 925853724 e 969466313

E-mail: craaft83@gmail.com e ema.rmartins@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

Cláudia Abreu

Ema Martins



**Excelentíssima Diretora,** Maria José Rodrigues Freitas Silva

Somos alunas estagiárias da Universidade da Madeira, 2.º Ano de Mestrado, a desenvolver estágio na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, Santo António, no 2º ano, turma A, sob a orientação da professora Isabel Silva.

No presente estágio um dos objetivos primordiais é promover as parcerias com a comunidade, sendo que pretendemos organizar uma ação de sensibilização, a decorrer na sala de aula, em parceria com a médica dentista Nádia Lopes, seguindo o projeto abaixo exposto:

Projecto: “A saúde do meu corpo”

**Objectivos da sessão:**

**Objetivo geral**

- Reconhecer que a sobrevivência e o bem-estar dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada e de higiene.

**Objetivos específicos**

- Perceber as regras de prevenção para uma vida saudável;
- Reconhecer as modificações que se vão operando com o crescimento;
- Compreender a importância dos cuidados a ter com os dentes.

Vimos assim, por este meio, solicitar a sua autorização para a concretização da ação médica, acima mencionada, no dia 14 de dezembro de 2011, por volta das 9 horas.

Encontramo-nos disponíveis para esclarecimentos necessários através dos contactos:

Telemóvel: 925853724 e 969466313

E-mail: craaft83@gmail.com e ema.rmartins@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

Cláudia Abreu

Ema Martins



# A Nossa Universidade

Colégio dos Jesuítas  
Rua dos Ferreiros - 9000-002, Funchal

Tel: +351 291 209400  
Fax: +351 291 209410  
Email: [gabinetedareitoria@umap.pt](mailto:gabinetedareitoria@umap.pt)